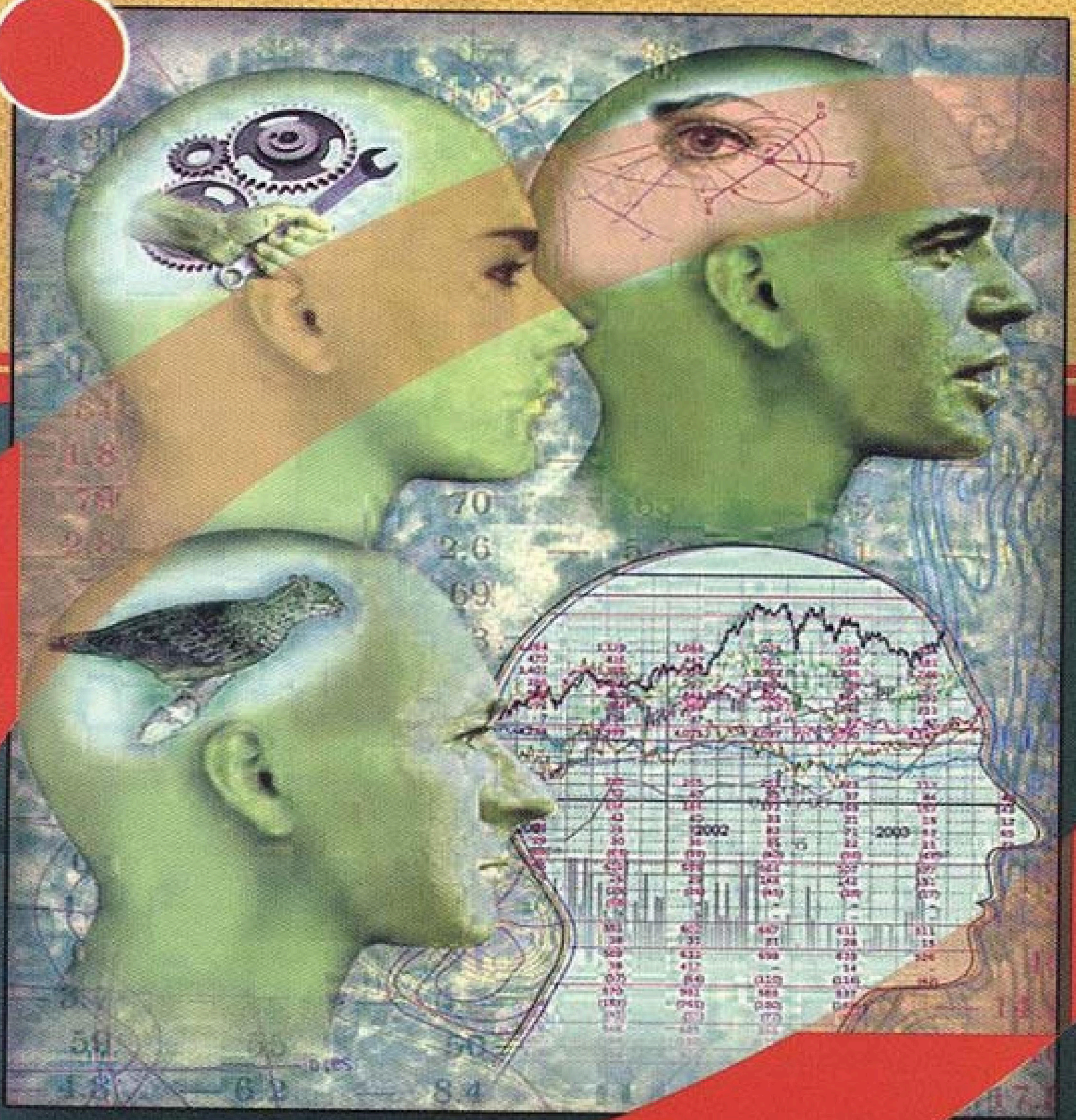
أساليب التفكير

وعلاقتها بالسمات السلوكية



عبد المحسن سلمان السراج

دار الكتاب الثقافي
www.dar-alketab.com

أساليب التفكير

وعلاقتها بالسمات السلوكية

تأليف

عبد المحسن سلمان شلش السراج

دار الكتاب الثقافي

أســـاليب التفكــير

وعلاقتها بالسمات السلوكية

بسم الله الرحمن الرحيم

جميع الحقوق محفوظة للناشر

١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(٢٠٠٨ / ١٢/٤٣٤٨)

١٥٣،٤٣
السراج ، عبد المحسن سلمان

أساليب التفكير وعلاقتها بالسمات السلوكية/عبد المحسن سلمان السراج .- إربد: دار الكتاب الثقافي ، ٢٠٠٩ .
(...) ص.

ر.أ (٢٠٠٨/١٢/٤٣٤٨)
الواصفات :/ التفكير// الإبداعية//سيكولوجية الشخصية// الطلاب الموهوبون//طرق التعلم/

* تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من دائرة المكتبة الوطنية

ISBN 978-9957-492-51-9 ردمك

دار الكتاب الثقافي
للطباعة والنشر والتوزيع
الأردن / إربد
شارع إيدون إشارة الإسكان
تلفون
(٠٠٩٦٢-٢ - ٧٢٦١٦١٦)
فاكس
(٠٠٩٦٢-٢-٧٢٥٠٣٤٧)
ص.ب (٦٢٠٣٤٧-٢١١)

Dar Al-Ketab
PUBLISHERS
Irbid - Jordan
Tel:
(00962-2-7261616)
Fax:
(00962-2-7250347)
P. O. Box: (211-620347)
E-mail:
Dar_ Alkitab1@hotmail.Com

دار المتنبي للنشر والتوزيع
الأردن - إربد - تلفاكس: (٧٢٦١٦١٦)

بسم الـلـه الرحمن الرحيم

(فَأَمَّا الزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَاءً وَأَمَّا مَا يَنْفَعُ النَّاسَ فَيَمْكُثُ فِي الْأَرْضِ كَذَلِكَ يَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ)

(الرعـد: ١٧)

الإهداء

إلى كل ذرة تراب

على امتداد الوطن العربي الغالي

إلى والدي

رحمهما الـلـه وأسكنهما فسيح جناته

إلى زوجتي نغم

وأولادي مصطفى وحيدر وهاشم

إليهم جميعا أهدي هذا الجهد العلمي المتواضع.

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

قائمة الأشكال

الخلفيـــة النظريـــــة

مقدمـــــة:

شهدت الأساليب التربوية في عصرنا الحاضر تطورات مهمة جعلت المدرسة الحديثة تقوم على أساس تفهم حاجات التلاميذ ومشكلاتهم، وأصبح جلّ اهتمامها حل هذه المشكلات بأسلوب تربوي صحيح وإشباع تلك الحاجات، إنها تهدف إلى تربية أبنائنا اجتماعيا، وأخلاقياً وعاطفياً، بالإضافة إلى العمل على تهيئة كل الوسائل والسبل لنمو أفكارهم وشخصياتهم بصورة تؤهلهم للوصول إلى الحقائق بذاتهم، وبذلك يكونون عناصر فعالة ومحركة في المجتمع، وتركز المجتمعات الديمقراطية في الوقت الحاضر على الاستفادة من أفرادها وطاقاتهم بصفتهم ثروة بشرية لا تقل أهمية عن الثروات الطبيعية، لا بل هي الوسيلة الفعالة في خلقها وتنميتها وأن المواهب وما يتبعها من إبداع هي متطلبات رئيسية يدور حولها الاهتمام باعتبارها السمة المميزة للأطفال الواعدين والعناية بالموهوبين في مجتمعهم وتحتل ركنا هاما من الأسس التي تسهم في تحقيق الأهداف التي تصبوا إليها الأمم الواعية المتقدمة وأن العناية بالمواهب دليل على العناية بمنابع الإبداع لدى الأمة، والتركيز على إظهار الطاقات البشرية الهائلة لها, وما دام للموهوبين طفولة تختلف وتتميز في مظاهر كثيرة عن طفولة غيرهم فقد تطلب ذلك من الباحثين والدارسين التنقيب عن مثل هؤلاء الأطفال والتعرف على خصائصهم, مشاكلهم, تعليمهم, وكيفية الأخذ بأيديهم كي نضعهم على النهج القويم والمناسب الذي تخططه لهم الأهداف القومية العامة للدولة (ويتي, ١٩٦٨).

وشهد العقد الأخير من القرن الحالي حركة واسعة تدعو إلى تنشيط الاهتمام بالموهوبين والمبدعين, وتركز على ضرورة الكشف عنهم وتشخيصهم في سن مبكرة, كما تلح على ضرورة توفير المناهج والمقررات والبرامج التربوية

التي تلبي احتياجاتهم وفي خلق البنى والهياكل المؤسسية القادرة على إدارة هذه الأنشطة والحفاظ على استمراريتها ذلك من جهة, ثم يأتي العمل على تطويرها من جهة ثانية, وقد نجحت هذه الحركة, بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية، في تحريك الاهتمام بالموهبة والإبداع في بلدان العالم المتقدمة مثل الاتحاد السوفيتي(سابقا)، والولايات المتحدة الأمريكية، وأوربا، وهي ما تزال تحرك هذا العالم المتيقظ لمستقبله, ومن هذا المنطلق نجد الكثير من القرارات التربوية والاجتماعية وحتى السياسية, الخاصة بالموهوبين والمبدعين تتخذ على أساس نظرة المجتمع إلى هذه الفئة من الناس (صبحي, ١٩٩٢).

(يرى جروان أن هناك خمسة أسباب ساهمت بشكل أو بآخر في تزايد الاهتمام بتربية الموهوبين والمتفوقين وتعليمهم عالميا منذ بداية القرن العشرين وهي: تقدم حركة القياس العقلي, وسباق التسلح بين العملاقين خلال الفترة ما بين الحرب العالمية الثانية، وانهيار الاتحاد السوفيتي وحلف وارسو في بداية التسعينات, الانفجار السكاني والمعرفي, الجمعيات المهنية والمؤتمرات العلمية والمجهودات الفردية الطلائعية) (جروان, ٢٠٠٤).

واهتمت الولايات المتحدة الأمريكية بالموهوبين منذ عام ١٩٢٠ عن طريق مساهمات لويس تيرمان Lewis Terman في أبحاث التفوق العقلي والإبتكار، وأستمر هذا الاهتمام وزاد من خلال ابتكار برامج لتربية الموهوبين والمبدعين مثل برنامج أستور Astor للأطفال المبدعين الذي يستهدف إعطاء الأطفال والموهوبين برامج خاصة بهم يتم من خلالها إشباع حاجاتهم النفسية من احترام وحب وتقبل, ويهدف كذلك إلى تنمية المهارات الأساسية والضرورية للقراءة والرياضيات والعلوم, وتحقيق نمو سريع بمختلف جوانب الشخصية مع إشعارهم بطفولتهم, بينما توجد هناك برامج للاهتمام بالشباب الذين يمتلكون قدرات

عقلية متميزة وخارقة وتسمح لهم بتجاوز عدة صفوف بما يتناسب مع قدراتهم العقلية (الهويدي، الجمل، ٢٠٠٣).

وللأهمية الاستراتيجية لهذه الشريحة من البشر فقد وضع قانون في الولايات المتحدة الأمريكية يرغم مدارس الموهوبون على أن تقدم لهم برامج اثرائية خاصة بالإضافة إلى بذل الجهود للتعرف على مستوى قوة الموهبة وإثرائها عند الأطفال الموهوبين الذين يصلون إلى مراحل الثانوية أو الجامعة, أما وسائل اكتشاف الموهوبين فهي عن طريق اختبارات سرعة التحصيل والاختبارات الإبتكارية, ومن خلال ترشيحات المعلمين وأولياء الأمور وأيضا الزملاء في الدراسة, علما بأن دور المعلم مهم جدا وأساسي في اكتشاف وتنمية الموهبة ولكن من المهم أن يراعي هذا المعلم السمات الشخصية للطفل الموهوب لأنه طفل مستقل ومرن و لديه القدرة على التدريب والمثابرة كما إن في بعض الدول الأخرى مثل أسبانيا وألمانيا, وكوستاريكا, والصين, والولايات المتحدة الأمريكية يكون هناك مستشارا تربويا خاصا لديه قدرة فائقة للتعامل يتفاعل مع الطفل الموهوب ويفهمه ويوفر له احتياجاته، من هنا يصبح التحدي الحقيقي هو أن نكتشف كل طفل ونساعده على اكتشاف نفسه وإمكانياته ونوعية الموهبة التي يتميز بها، وكما يقال إن بداخل كل طفل كنزا خفيا ومسؤوليتنا كمجتمع هي اكتشاف هذا الكنز وتنمية المواهب الكامنة وأفضل أنواع التعليم هو التعليم الذي يخاطب حاجة دفينة في الإنسان والذي يشبع حاجاته ورغبته الملحة في المعرفة والذي يثير حماسه ودهشته, ذلك هو التعليم الذي يؤدي إلى معرفة وخبرات ديناميكية مستديمة وعميقة, إن ذلك فضلا عن انه تدريب عملي على الديمقراطية وعلى حق الاختيار فأنه خليق بأن يساعدنا على كشف المواهب والمميزات النسبية في كل طفل وفي خلق مناخ أفضل للإبداع, ومن المعروف إن حوالي ١%

من تعداد أي شعب يصنفون في عداد النوابغ وما يقرب من ١٠% إلى ١٥% يعتبرون في إطار الموهوبين ولكننا يجب أن نؤمن بأن داخل كل إنسان حتى لو كان معوقا موهبة دفينة منحها الـلـه عز وجل له ونحن في حاجة إلى من يكتشفها (المركز العالمي، ٢٠٠٧).

ويأتي ستيرنبرغ Sternberg في الجيل الأخير لسلسلة طويلة من العلماء في مجال الموهوبين وتربيتهم التي بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية بلويس تيرمان Lewis Terman في جامعة ستانفورد والذي يعتبر بمثابة الأب الروحي للحركة التربوية لرعاية الموهوبين في أمريكا, والذي قام بأمركة اختبارات الذكاء (بينية وسيمون) للذكاء فأصبح الرائد الأمريكي لاختبارات الذكاء والتي سميت تاريخيا اختبارات (ستانفورد-بينية), لقد أوضح روبرت ستيرنبرغ Sternberg من خلال نظريته للمواهب الثلاثية (الموهبة التحليلية, الموهبة التركيبية, الموهبة العملية الجامعة للتحليل والتركيب), أن الذكاء كرقم غير كاف لاستخدامه كمعيار ثابت, حيث كان المفهوم الضمني لنظريته يتكون من خمس سمات كشروط أساسية للموهوبين وضرورة وجودها قبل الفرز والانتقاء وهي: التفوق-الامتياز, والندرة, وغزارة الإنتاج, والحضور المتميز والبروز, والقيمة الاجتماعية للأداء المتميز, وقد أوصى كثير من القادة التربويين استبدال مصطلح (تربية المتفوق) بمصطلح "تطوير الموهبة" (ريم, ٢٠٠١).

أكد علماء التربية على ضرورة تحديد الطفل الموهوب والمتفوق في وقت مبكر ما أمكن من أجل إعطائه الفرصة المناسبة لتفعيل نمو قدراته, وإتمام توافقه الشخصي والاجتماعي, وتشير المصادر المتوفرة إلى أن هناك خسارة كبيرة للموهوبين والمتفوقين في مجتمعنا, حيث تشير البيانات إلى أن العديد من الطلاب المتمكنين جدا لا يدخلون الجامعة لأسباب خارجة عن إرادتهم وأن ضياع هذه

المواهب يعد أكبر خطورة يتعرض لها المجتمع وذلك بسبب تدني المستوى الثقافي والاقتصادي, ويعتقد البعض أن هناك موهوبين غير معروفين, وتلك تعد خسارة أخرى تضاف إلى ما سبقها, وبخاصة في الوطن العربي فإن اكتشاف الموهوبين لا يكفي بل لا بد من العناية بهم والاهتمام بمواهبهم وتهيئة فرص التعليم بما يتناسب وطاقاتهم وقدراتهم, أما الدول الأجنبية فقد اهتمت بالأطفال الموهوبين وخصصت لهم فصولا خاصة داخل المدرسة الاعتيادية, واستنتج باحثوها في دراساتهم حول الأطفال إن ما بين (١٠-٥٠) طفلا موهوبا يوجد في كل ألف طفل, ومعنى هذا أنه لابد من وجود طفل موهوب واحد في كل فصل دراسي (الشيخلي, ٢٠٠٥).

الاهتمام بالموهوبين والمتميزين:

إن المجتمعات قديمها وجديدها تسعى للاهتمام بالأفراد الموهوبين والمتميزين في قدراتهم, وتفكيرهم, وطرق الاهتمام هذه تختلف من زمن إلى آخر, حيث أن الطاقات البشرية تحتل أعلى مكانة من توفر الثروة الطبيعية في أي بلد, لأن هذه الثروات لا يمكن الاستفادة منها واستخدامها إذا لم تكن هناك عقول واعية تخطط, وتنظم, وتبدع في الإنتاج, لذا كان لابد من توفير برامج تربوية ملائمة تتناسب مع إمكانيات الأفراد المتميزين لاستخراج ما لديهم من طاقات, ولقد أخذ الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين يتنامى في الدول العربية خلال النصف الأخير من القرن العشرين حيث أوصى المؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم العرب, والذي عقد في الكويت عام ١٩٨٦ بأن تعقد حلقة " تربية الموهوبين والمتفوقين في البلاد العربية " والتي عقدت في القاهرة في المدة من ١٠-١٥ مايو من عام ١٩٩٦ والتي أوصت بما يلي:

" إنشاء فصول أو مدارس خاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين, ووضع مناهج إضافية للمناهج الدراسية العادية, العناية بفردية كل تلميذ, وإتاحة الفرصة لإشباع ميولهم, ورغباتهم, ووضع شروط خاصة لاختيار التلميذ المتفوق, وتجهيز فصول الموهوبين بجميع ما يحتاجونه من تجهيزات, وتوفير الرعاية الاجتماعية والمادية التي تكفل لهم الاستمرار في تفوقهم على أن يرتبط التعليم النظري بالتطبيق العملي"، وتجلى هذا الاهتمام بعدد من التجارب في بعض الدول العربية مثل مصر, الأردن, الإمارات العربية المتحدة, تونس, البحرين, كما انعقدت عدة ندوات ومؤتمرات منها " ندوات مكتب التربية لدول الخليج العربي" في بغداد عام ١٩٨٤, والبحرين عام ١٩٨٩, ودولة الإمارات العربية المتحدة عام ١٩٩٤, و"المؤتمر الأول للتربية الخاصة " بالقاهرة عام ١٩٩٥, و"المؤتمر القومي الأول للموهوبين " بالقاهرة عام ٢٠٠٠, و"المؤتمر الوطني الأول للمتفوقين والموهوبين" بدولة الإمارات العربية المتحدة عام ٢٠٠١, و"المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة" بالسعودية عام ٢٠٠٦ (القريطي, ٢٠٠٥).

(أن ظاهرة إنشاء المدارس الخاصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين ليست جديدة في الوطن العربي, على الرغم من اختلاف مسمياتها بين المتفوقين والموهوبين وذلك لتداخل متأصل بين مفاهيم التفوق والموهبة والإبداع, حيث شهد النصف الأول من القرن العشرين ميلاد مدارس للمتفوقين مثل الكلية العربية في القدس، ومدرسة السلط الثانوية في مدينة السلط بالأردن, وخلال النصف الثاني من القرن نفسه أخذت الظاهرة بالانتشار والأتساع في أنحاء مختلفة من الوطن العربي نتيجة للوعي المتزايد بأهمية الاستثمار في برامج رعاية المتفوقين ولا سيما في مجالات العلوم والتقنية والفنون) (جروان, ٢٠٠٨).

أنشئت في مصر مدرسة المتفوقين الثانوية الداخلية للذكور في عين شمس بالقاهرة عام ١٩٦٠, وفي عام ١٩٨٦ بدأت الكويت مشروعا لتحديد أفضل السبل للكشف عن الموهوبين, وأفتتح فيها مركزان مسائيان لتجربة برنامج إثرائي للمتفوقين في مستوى الصفين الثالث والرابع الابتدائيين, وفي الأردن افتتحت مدرسة اليوبيل الثانوية للمتفوقين عام ١٩٩٣ بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم الأردنية ومؤسسة نور الحسين, وفي عام ١٩٩٤ أفتتح مركز الفاتح للمتفوقين في مدينة بنغازي في ليبيا لطلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية مع التركيز على العلوم التطبيقية والهندسية بشكل خاص, وفي المملكة العربية السعودية كانت مدرسة "الفهد" و"المدارس المطورة" تشكل بدايات للعناية بالمتفوقين من خلال تنويع البرامج التربوية ومراعاة الفروق الفردية, وهناك مدرستين حكوميتين للمتفوقين في بغداد وعدد من المدارس في بعض الدول العربية الأخرى, ومع نهاية عقد التسعينيات بدأت تتبلور بصورة واقعية مشروعات وخطط لإنشاء برامج إثرائي على مستوى المحافظات أو الدولة كما يلاحظ ذلك في السعودية والأردن وسورية وليبيا (الهويدي، ٢٠٠٧).

كما بدأ برنامج الكشف عن الموهوبين في المملكة العربية السعودية في مطلع عام ١٩٩٩ في أول مركز بمجمع الأمير سلطان التعليمي بمدينة الرياض, والذي يهدف إلى الكشف عن الموهوبين ورعايتهم, وإتاحة الفرص والإمكانيات المختلفة لنمو مواهبهم في إطار البرامج العامة, ووضع برامج خاصة ليساهموا في تطور مجتمعهم ونموه وتقدمه الحضاري, وتم في عام ١٩٩٩ تأسيس مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين التي تهدف إلى الكشف عن الموهوبين ورعايتهم وإتاحة الإمكانيات والفرص المختلفة لنمو مواهبهم في إطار البرامج العامة, ووضع برامج خاصة ليساهموا في تطور مجتمعهم ونموه وتقدمه الحضاري

كما توجد في وزارة المعارف السعودية خطة لتعميم هذه المراكز التعليمية للموهوبين في مناطق المملكة كافة وفقا للإمكانيات المتاحة, حيث تقوم هذه المراكز بتأهيل معلمي الموهوبين الموزعين على المدارس العادية, كما يقوم المركز بعد تأهيلهم بالتنسيق معهم بإعداد البرامج الإثرائية الصفية واللاصفية في البرامج الصيفية (الزعبي، ٢٠٠٣).

وتتنوع البرامج المتوافرة لتربية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في الأردن على الرغم من حداثتها, شأنها في ذلك شأن باقي الدول العربية التي بدأت تولي اهتماما خاصا بهذه الفئة من الطلبة باعتبارهم ثروة وطنية لا بد من استثمار طاقاتها بعد الكشف عنها ورعايتها, لأن ذلك يشكل ضمانة لأمنها ومستقبلها في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها العالم وتتأثر بها منطقتنا بصورة مباشرة, وإذا كانت البرامج التربوية المعدة للطلبة المتفوقين تنحصر في أحد بديلين (التسريعية أو الإثرائية) فان أساليب تجميع الطلبة والترتيبات الإدارية اللازمة لتقديم هذه البرامج تأخذ عدة أشكال يمكن تلخيص واحدة منها على سبيل المثال, ألا وهي مدرسة اليوبيل, وهي مدرسة ثانوية مختلطة داخلية مستقلة تديرها وتشرف عليها مؤسسة الملك حسين (رحمه الـلـه) وبالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بموجب اتفاقية وقعت قبل افتتاح المدرسة في مطلع عام ١٩٩٣, وتقدم المدرسة برنامجا تربويا متميزا في مجالات الحاسوب والقيادة ومهارات الأتصال والتفكير واللغات والعلوم وخدمة المجتمع والإرشاد المهني والأكاديمي والنفسي, واستنادا إلى فلسفة المدرسة ورسالتها فقد تجاوزت خدماتها الحدود التقليدية لتأخذ دورا قياديا في تطوير العملية التربوية عن طريق البرامج التدريبية للمعلمين والمرشدين والمديرين من المدارس الحكومية والخاصة التي يقدمها مركز التميز التربوي التابع لمؤسسة المغفور له جلالة الملك الحسين, والمقررات التعليمية التي يعدها المركز لتنمية

التفكير والإبداع, ولا تقتصر خدمات المركز على المستوى الوطني بل تتجاوزه إلى المستوى العربي باستضافته للمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين والاستشارات التي يقدمها لمؤسسات التربوية, ويبلغ عدد طلبة المدرسة حوالي ثلاثمائة طالب وطالبة يتم اختيارهم من جميع أنحاء المملكة بناء على تميزهم في الأداء على اختبارات لقياس الاستعداد الأكاديمي طورت لأغراض القبول, بالإضافة إلى تحصيلهم المدرسي وسماتهم السلوكية الشخصية, وقد تخرج من المدرسة العديد من الطلبة الذين التحقوا جميعا بجامعات أردنية وعربية وأمريكية وبريطانية, وتعمل المدرسة على تطوير شبكة من العلاقات المهنية مع عدد كبير من المؤسسات الدولية المعنية بتعليم الموهوبين والمتفوقين (اليوبيل، ١٩٧٧).

السمات السلوكية للموهوبين:

من أجل أن يستمر الإنسان في بيئته بالشكل الذي يضمن له حياة أكثر تنظيما وأفضل تناسقا مع بقية الأفراد من أقرانه, فهو يتغذى على شكل علاقاته مع الآخرين, سواء في بيئته أو أي بيئة أخرى, وهنالك مجموعة من الأفراد تتشابه مع بعضها البعض في سمات معينة, كما توجد مجموعة أخرى أصغر تتشابه بسمات أكثر مع بعضها البعض وصولا إلى مجموعة صغيرة (كالملتزمين من أصحاب العقيدة الواحدة) متشابهة بسمات كثيرة مع بعضها البعض وانتهاء بالفرد ذاته الذي يملك شخصية متفردة به تميزه عن غيره على أن تكون متفاعلة مع البيئتين, الطبيعية والاجتماعية, ومتكيفة بالمحيط الذي تعيش فيه (صالح, ٢٠٠٧).

وتعد نظرية السمات أو الصفات السلوكية من النظريات البسيطة والمفهومة لدى العامة بسبب اتصالها المباشر بحياة الناس اليومية من خلال الأوصاف التي

يطلقونها على بعضهم البعض مثل البخل, الشجاعة, الثرثرة, الذكاء.. الخ, إذ نقول أن لكل فرد (مميزات) سمات شخصية ثابتة فيه ملاحظة تميزه عن الآخرين لاختلافه عنهم بهذه السمات أو الصفات، وقد عرف البورت Alport(السمة) في كتابه المعنون (Personality) بأنها " نظام نفسي عصبي مركزي عام (خاص بالفرد) يعمل على جمع المثيرات المتعددة المتساوية وظيفيا, كما يعمل على إصدار وتوجيه أشكال متساوية من السلوك التكييفي أو التعبيري " (الرحو, ٢٠٠٣).

أشار تورانس (١٩٦٢) Torrance إلى أن المبدعين والموهوبين تتميز سلوكياتهم بثلاثة خصائص جعلتهم في صراع مستمر مع أقرانهم من العاديين, وهي أنهم أصحاب نزعة لتوكيد أفكارهم, رغم أنها تبدو في نظر الآخرين أفكارا سخيفة أو غريبة, كذلك يتعاملون بمفردات لغة غريبة وغير مألوفة لزملائهم, إضافة إلى أنهم يتميزون بروح الفكاهة والمرح, مما يجعل الآخرون يتشككون في جديتهم, وهذه السمات توضح وجه الفردية الذي يميز سلوكهم ويفسر عدم اندماجهم مع العاديين من الناس, وهذه المعانات تلازمهم منذ الصغر, وعبر مراحل عمرهم وتعليمهم, مما يدفع كثير منهم للمجاراة وهذه أحد معوقات التفكير الإبداعي (الإبتكاري), إضافة إلى إحساسهم المرير بالاغتراب والنبذ من قبل الجماعة وهذا يعني عدم إشباع حاجتهم للانتماء, وهي حاجة نفسية ملحة وأن عدم إشباعها يسبب اختلال التوازن السيكولوجي ومن ثم التأثير الكبير على أساليب تفكيرهم، (Torrance, 1962).

أكد الباحثون في ميدان التفوق أن الأسلوب أو الإجراء التعليمي المناسب في تربية المتفوقين هو الأسلوب الذي يحدد على أساس معرفة السمات السلوكية ومراعاة الفروق الفردية للطلبة المتفوقين وليس من خلال وضع أسلوب تنظيمي ما من هذه الأساليب ومحاولة الوصول بالطلبة الموهوبين والمتفوقين إليه أو ضمهم

في إطاره, وذلك لأن الطلبة المتفوقين ليسوا كلهم نسخة طبق الأصل عن بعضهم, بل يختلفون فيما بينهم في قدراتهم وطاقاتهم واستعداداتهم وميولهم ومواهبهم، وكذلك في القيم والعادات الاجتماعية والسمات السلوكية السائدة لديهم (زحلوق, ٢٠٠٣).

يتميز الموهوبون بالعديد من السمات الشخصية والسلوكية الإيجابية مثل الجرأة, والمغامرة, والرغبة في التفوق, مع درجة عالية من دافعية الإنجاز, ودرجة عالية من الثقة بالنفس, واللياقة الشخصية والاجتماعية, وحسن التصرف (سليمان, ٢٠٠٤).

ويرى (كيتانو) أنه لدى الموهوبين من السمات ما قد يعرضهم للمجازفة أو يوقعهم في مواقف صعبة مع أنفسهم ومع الآخرين, ومن بين هذه السمات: الحساسية الزائدة, وقوة العواطف, وردود الفعل الكمالية, والشعور بالاختلاف, والنمو غير المتوازن في المجالات العقلية والاجتماعية والعاطفية (Kitano, 1990).

بينما تعتقد "ريس" بأن مشاغل الحياة، والسمات الشخصية، وعدم توفر الوقت من الأسباب التي تعيق عملية تطور الإنجاز والمثابرة عند الطالبات الموهوبات, كما أن غياب الدعم الأسري والتوجيه المهني يؤدي إلى تعرض الموهوبين للمشكلات (Reis, 1995)، يتميز الموهوبون على أقرانهم العاديين في كثير من السمات الجسمية والعقلية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية, (محمد, ٢٠٠٣).

وهناك تصنيفا أخر للسمات التي يتميز بها الموهوب عن غيره, وهي: السمات العقلية, السمات اللغوية, السمات الحس-حركية, السمات الشخصية، لذا فإن موضوع دراسة السمات الشخصية للموهوبين والمتفوقين من الموضوعات

الرئيسية التي يهتم بها كثير من الباحثين المهتمين بهذا المجال, ومع الاعتراف بوجود تلك السمات العامة سواء من الناحية الجسمية أو النفسية أو السلوكية أو التربوية, إلا أن أي طالب موهوب أو متفوق ليس بالضرورة أن تكون لديه مثل هذه السمات, فكما إن الموهوبين والمتفوقين ينحرفون عن المتوسط بالاتجاه الايجابي ضمن التوزيع الطبيعي(الملحق٥) في نسبة الذكاءIQ، وفي مجموعة من السمات السلوكية عن أقرانهم العاديين (Renzulli,1973), فأنهم ينحرفون أيضا عن المتوسط بالاتجاه الايجابي في مجموعة من السمات السلوكية عن أقرانهم الموهوبين أنفسهم (بيبي، ٢٠٠٥).

يمتلك الطلبة الموهوبون درجة عالية من التحكم الذاتي Self Control (أي التحكم بمصائرهم بأنفسهم) ومن تحمل المسؤولية الشخصية، وغالبا ما يضعون لأنفسهم أهدافا كبيرة يسعون إلى تحقيقها، فإذا لم تتحقق تلك الأهداف فإنهم يشعرون باليأس والإحباط، ومرد ذلك ليس لأنهم يقارنون إنجازاتهم بغيرهم، بل لأنهم يقارنوها بما يرون أنهم قادرون على تحقيقه من مستويات عالية من الإنجاز، وبإمكانياتهم العالية في كيفية استخدام أساليب التفكير المختلفة، وتكيفهم السريع مع المتغيرات في البيئة المحيطة بهم، بالإضافة إلى الدافعية القوية، والمثابرة، والثقة بالنفس، والاستقلال، والتحكم الذاتي، فإن لديهم أساليب من التفكير تنسجم مع هذه السمات إذا ما قورنوا مع الطلاب العاديين، فهم يتصفون بالميل إلى الاستقلالية في التعلم، ولديهم دافع ذاتي على التعلم مقارنة بالآخرين الذين يعتمدون في تعلمهم على المعلم، ويستمتع المتفوقين والموهوبين بالواجبات والأعمال غير الجاهزة تماما، بينما يفضل غيرهم الواجبات الجاهزة مسبقا، ويفضل الموهوبين الطرائق التعليمية التي تقوم على المشاركة الفعالة، بينما يفضل الآخرون الطرائق التي تقوم على المشاهدة والتلقين فقط (زحلوق، ٢٠٠٣).

أثبت كل من تيرمان١٩٢٢، وهولنجورث١٩٤٢، ولاتيفوت١٩٥١، وميلر١٩٥٧ وجالاجر وكرودر١٩٥٧، في بحوثهم أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين يختلفون عن غيرهم من الطلبة العاديين في بعض السمات الشخصية (عبد الغفار، ١٩٧٧).

بدأ تيرمان، وهو من علماء النفس المهتمين بدراسة الموهوبين دراسة طولية عام ١٩٢٠م، شملت ١٥٢٨ طفلا، تم التعرف عليهم في ذلك العام وتتبعهم لمدة ٣٥ عام حتى وفاته، وأستخدم في عمله اختبارات الذكاء الجماعية، واختبار (ستانفورد ـ بينيه)، وملاحظات المعلمين لتقدير السمات الشخصية (العواملة، ٢٠٠٨).

يمكن القول إن أهم السمات الشخصية التي تميز الموهوبين عن غيرهم من العاديين: الثقة بالنفس، والاستقلالية، والمثابرة، والاستقرار العاطفي والتكيف الاجتماعي والشخصي والتي لها تأثير كبير على دافعية واستعداد ومستوى تقبل الطالب وأسلوب تفكيره وبالتالي لها تأثير واضح على تقدمه في المدرسة بنجاح, وتشير نظرية "هولاند" في عام (١٩٧٣) إلى ستة سمات للشخصية هي: (التقليدي، الاجتماعي، الواقعي، المبادر، الاستقصائي، البحثي)، حيث أصبح من الممكن قياس السمات الشخصية من خلال اختبارات واضحة ومفهومة، وأن السمات الستة السابقة أصبحت جزءاً من الشخصية، إلى أن ظهرت نظرية "مايرز" في عام (١٩٨٠)، والتي ربطت بين التفكير والشخصية في ضوء نظرية يونج (١٩٢٣) للأنماط النفسية مما مكن الباحثين من قياس ستة عشر أسلوبا في الشخصية في ضوء دليل (مؤشر) النمط لمايرز-بريجز(١٩٨٤ Myers-Briggs Type Indicator) (الدردير، ٢٠٠٤).

مقاييس التقدير Rating Scales:

هي مجموعة عبارات تصاغ بطريقة إجرائية تمثل الخصائص السلوكية التي تصف الموهوبين والمتفوقين وتميزهم عن غيرهم، وتتضمن ما يلاحظه المعلم أو الفاحص من سلوك ظاهر أو ميل نحو القيام بمهمات تمثل الموهبة والتفوق، ويقدر الطالب من خلال عبارات تتدرج من عالية جدا إلى قليلة حسب تصميم مقياس التقدير، وتستخدم مقاييس التقدير على نطاق واسع في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين والتعرف عليهم وتزود الباحثين بمعلومات مهمة، قد لا تتوفر لديهم عند تطبيق الاختبارات الموضوعية الأخرى، وتستخدم هذه المقاييس في مرحلة الترشيح والتصفية أو في مرحلة تطبيق المقاييس والاختبارات الأخرى، وتوجد عدة أنواع من هذه المقاييس والتي يتم الاستجابة لها من قبل المعلم أو المشرفين التربويين، وهناك بعض مقاييس التقدير تملأ من قبل الوالدان، أو من قبل رفاق الطفل نفسه إذا كانوا في مرحلة عمرية تمكنهم من الاستجابة لهذه المقاييس، (إن المعلومات التي يمكن جمعها بواسطة هذه المقاييس تكون على نوعين (السرور, ٢٠٠٣):

أ. معلومات حول الخصائص والسمات السلوكية الشخصية المستمدة من الدراسات الطولية التتبعية التي تم أجرائها على أطفال متفوقين أو موهوبين، أو من سير حياة المبدعين والعباقرة الذين تركوا بصمات واضحة في تاريخ الحضارة الإنسانية الحديثة في مجالات العلوم والآداب والفنون والحكم.

ب. معلومات حول الخصائص والسمات السلوكية والأدائية الأكاديمية المرتبطة بالمواد الدراسية المختلفة، ومن أشهر تلك المقاييس الخاصة بالتقدير تلك التي أعدتها جامعة "بوردو" الأكاديمية الأمريكية، وتغطي هذه المقاييس مواد اللغة

الإنجليزية والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، واللغات الأجنبية غير الإنجليزية، ويذكر بعض الباحثين أن مقاييس التقدير تشبه قوائم المراجعة من حيث ترتيب البنود، إلا أن الإجابة على كل بند فيها يتم بموجب قياس متدرج يتكون عادة من أربعة اختيارات أو خمس اختيارات، وعلى الفاحص أن يحدد درجة توفر السمة المعينة في المفحوص من خلال وضعه علامة على قيمة التقدير المناسب) (جروان، ٢٠٠٢).

قام العديد من المختصين بوضع قوائم لأبرز الخصائص السلوكية التي توحي بتميز الطفل أو الطالب في خصائص سلوكية محددة، ومن أشهر هذه القوائم: "مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين و المتميزين" والذي يعرف أيضا بأسم Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students "SRBCSS"، وهي من تأليف رينزولي وهارتمان وآخرون، ولقد ترجمت إلى العربية بواسطة باحثين كثر مثل الدكتورة "سرور" حيث تم تقنينها إلى البيئة الأردنية، والدكتور " كلنتن" وتم تقنينها في البيئة البحرينية، والدكتورة " نذر" التي قامت بتقنينه في البيئة الكويتية. ويعد من المقاييس الشهيرة في تقدير السمات السلوكية للطلبة المتفوقين والموهوبين التي تعتمد في الغرب، لتقدير السمات السلوكية للطلبة المتميزين والموهوبين في مجالات الدافعية والتعلم والإبتكارية والقيادة والموسيقى والفنون والمسرح والتواصل والتخطيط (Moudir, 2007).

يتكون كل مقياس من مجموعة من العبارات أو الجمل السلوكية والصفية يتم تقدير درجة توفرها لدى الطفل أو الطالب من قبل المعلمين أو والداه على اختبارات متدرجة من أربع نقاط هي: أبداً، أحياناً، كثيراً، دائما، وتحتسب الدرجة الكلية على كل مقياس بجمع النقاط على عبارات المقياس ككل، وتعد مقاييس

تقدير السمات الشخصية التي تميز الموهوبين والمتفوقين عن غيرهم وأحكام المدرسين, من الأدوات المناسبة في التعرف إلى السمات الشخصية المختلفة, كما تعد أحكام المدرسين من الأدوات الرئيسية في التعرف إلى الطلبة الموهوبين أو الذين يمكن أن يكونوا موهوبين والذين يتميزون عن بقية الطلبة العاديين, وتتكون أحكام المدرسين من خلال ملاحظة المعلم للطلبة في المواقف الصفية واللاصفية, فقد يجمع المعلم ملاحظات حول مدى مشاركة الطالب الصفية, وطرحه لنوعية معينة من الأسئلة, واستجابته المميزة, واشتراكه في الجمعيات العلمية, أو تحصيله الأكاديمي المرتفع, وميوله في مجالات المعرفة المختلفة(creativelearning, 2007).

لتقدير المعلم وملاحظته دور كبير في عملية التمييز والتعرف على الموهوبين وأننا لو تركنا هذا الأسلوب في التعرف على الموهوبين، سوف لا نتمكن من التمييز أو التعرف على أكثر الموهوبين، وفي الدراسة التي قام بها (مخباتووبيرش) عام ١٩٥٩م أتضح أن هناك عددا كبيرا من الطلاب تركوا من قبل ملاحظة وتقدير المعلم، وقد تمكن الباحثون من التعرف عليهم فيما بعد، باستخدام اختبار بينيه للذكاء، مما يؤكد أن لمقاييس تقدير السمات السلوكية دور لا يمكن إهماله .(Ksrdu, 2007)

مفهـــوم التفكير:

العقل هو نعمة وهبها الـلـه عز وجل للإنسان ووظيفته هي التفكير والتفكر وهناك العديد من الآيات الكريمة التي حثت على التفكير, عقب التي تحث على النظر في مخلوقات الـلـه أو من خلال الأمثلة التي يضربها القرآن الكريم أو القصص التي نأخذ منها العبر, بل أن الـلـه عز وجل يدعونا إلى التفكير في الأمور

الدنيوية البحتة من أجل البحث عن حلول لما يستجد من مشكلات في الحياة, وهذا ما يسمى في الإسلام بالاجتهاد وهو الاعتماد على التفكير في استنباط الأحكام الشرعية, أن الـلـه عز وجل يحثنا على التفكير في الكون, والنظر في الظواهر الكونية المختلفة وأن نتأمل بديع صنعه ومحكم نظامه كما يحثنا على تحصيل العلم ومعرفة سنن الـلـه وقوانينه في جميع ميادين العلوم المختلفة, ونحن نجد هذه الدعوة إلى الملاحظة والتفكير والبحث والتحصيل العلمي في أكثر من موضع في القرآن الكريم, قال تعالى: (قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ)(العنكبوت: ٢٠), وقال تعالى: (أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ)(الأعراف:١٨٥), ففي هذه الآيات الكريمة دعوة صريحة إلى النظر والملاحظة والتفكير والبحث العلمي ويتضح حرص القرآن الكريم على دعوة الناس إلى التفكير من ورود كثير من الآيات التي تتضمن مثل هذه العبارات (أفلا يعقلون)، (أفلا يتفكرون) وقد بين القرآن الكريم أهمية التفكير في حياة الإنسان, ورفع من قيمة الإنسان الذي يستخدم عقله وتفكيره, وقد حط القرآن من شأن من لا يستخدم عقله وتفكيره بأن جعله أدنى درجة من الحيوان, قال تعالى: (إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ)(الأنفال:٢٢)، وكما يتبين أن الـلـه عز وجل وهبنا العقل وجعله مركز التفكير, والتأمل, والتدبر, والتحليل, واتخاذ القرارات, وبه ميزنا عن سائر الكائنات الحية, قال تعالى (وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ) (النحل:٧٨)

حاجتنا اليوم ماسة إلى الاستغلال الأمثل للقدرات والإمكانيات التي وهبنا الـلـه سبحانه وتعالى إياها, عبر إعمال الفكر والعقل فيما حولنا من أحوال ومواقف وقضايا ومشكلات وتحديات, في وقت استجدت فيه الأمور وحتمت

مسائل لم تكن من قبل, فهل نجابهها بعقلية الماضي الغابر أم بعقلية تتقن فهم الواقع وتستشرف طريق المستقبل؟ (بكار, ٢٠٠٢).

ويعد التفكير إحدى العمليات العقلية المعرفية العليا الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانية, وسيطرة الإنسان على كافة الكائنات الحية الأخرى, واكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات, بل إن معظم الإنجازات العلمية التي حققتها البشرية مبنية على عملية التفكير, هذا بالإضافة إلى أن الأسلوب الذي يفكر به الفرد يعد قوة كامنة تؤثر على كافة تفاعلاته مع البيئة المحيطة به، وأن التفكير له أهمية كبيرة في مساعدة الفرد على التكيف مع عالمه الخارجي, ويعتبر أحد الوسائل التي يستخدمها الفرد لتحقيق وتحسين وتنمية ذاته, كما أنه يساعد الفرد في التعبير عن فرديته وتنمية موهبته (Sternberg & Grigorenko, 1993)، ويعتبر التفكير عملية يومية تحدث للإنسان بشكل مستمر، فالتفكير اليومي كالتحدث أداء طبيعي يتم القيام به باستمرار، وهو موضع اهتمام منذ زمن بعيد، وزادت أهميته في العصر الحديث نتيجة للتغيرات التي حدثت في المجتمع بسبب التطورات التكنولوجية والتطلعات الاجتماعية التي عجلت بهذا التغيير مما حتم ظهور طرق جديدة للتفكير حيث لم تعد طرق التفكير القديمة (التفكير العياني، التفكير المجرد، التفكير التخيلي، التفكير الخرافي، والتفكير القائم على التعميم) كافية لمواجهة تلك التغيرات المستمرة (الطيب، ٢٠٠١)، وأورد الحسن (١٩٩٥) بأن التفكير هو عمليات النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما, وهي عملية مستمرة في الدماغ ولا تتوقف أو تنتهي طالما أن الإنسان في حالة يقظة، كما أن التفكير هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس

الخمس, والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة. وهو عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها ويتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والحدس وعن طريقه تكتسب الخبرة معنى (جروان, ١٩٩٩).

ويصف "روبرت سولسو" (١٩٩٦) التفكير بأنه أعلى مراتب المعرفة وأرقاها، لأنه يضع استنتاجا أو خلاصة ملائمة للموضوعات التي تم التعامل معها أو معالجتها مسبقا، كما أن التفكير عملية داخلية يتم من خلالها تحويل المعلومات، وقد يكون موجها أو دليلا مرشدا في عمليات حل المشاكل وينتج عنه في المستوى البنائي أو البنيوي تكوين تمثيلات عقلية جديدة.

وبوجه عام لا يمكن أن يستثار التفكير إلا إذا سبقته مشكلة ما تتحدى عقل الفرد وتحرك وتحفز دافعيته، ومن ثم يتكون لديه دافع للتفكير ومحاولة البحث عن حل لهذه المشكلة، كما أن هناك ظواهر طبيعية مختلفة تدهش الفرد بغرابتها، ومن ثم تدفعه للتفكير عن أسباب حدوثها، فهو يفسرها أولاُ تفسيرا خرافيا ثم يعدل ويطور تفكيره ويفسرها تفسيرا علميا، في حين يؤكد "ستيرنبرغ وجريجورنكو"(Sternberg&Grigorenko, 1995) على أن التفكير عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل البشري، بينما يشير "عدس" (١٩٩٧) إلى أن (التفكير هو عملية آلية منفردة ذو أهمية مزدوجة، فالأطفال يأتون إلى هذه الدنيا ولديهم القدرة على أن يفكروا، ولكنهم لا يعرفون ما الذي يفكرون به)، فقدرة الطفل في مستهل حياته على التفكير عمل منفصل ومستقل عن محتوى هذا التفكير، وهناك خمسة جوانب يمكن لنا إن ننظر من خلالها إلى تعريف التفكير:

أولاً: التفكير بمعناه اللغوي: يعرف "قاموس العين" التفكير من باب الفكر على أن الأخير أسم التفكير، فكر في أمره وتفكر، ويقال فلان بيت رأيه إذ فكر فيه وخمره. بينما يعرفه معجم "لسان العرب"، على أنه أعمال الخاطر في الشيء. ويعرفه "المعجم الفلسفي" على أنه أعمال العقل في الأشياء للوصول إلى معرفتها.

ثانياً: التفكير بمعناه الاصطلاحي:

١. نشاط وتحري واستقصاء واستنتاج منطقي نتوصل عن طريقه إلى العديد من النتائج التي تبين مدى الصحة والخطأ لأية معطيات (إبراهيم، ١٩٧٩).

٢. التفكير تمثل داخلي للأهداف والوقائع والأشياء الخارجية (تيخا ميروف، ١٩٨٤).

٣. التفكير عملية نفسية ذات طابع اجتماعي يتصل اتصالا وثيقا بالكلام وتستهدف التنقيب والكشف عما هو جوهري في الأشياء والظواهر (تيخا ميروف، ١٩٨٤).

٤. التفكير هو الانعكاس الواعي للواقع من حيث الخصائص والروابط والعلاقات الموضوعية التي يتجلى فيها وللموضوعات التي لا يطالها الإدراك الحسي المباشر (Cam, 1993).

٥. التفكير هو نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الإحساس والإدراك، وهو كل تدفق أو مجرى من الأفكار، تحركه أو تستثيره مشكلة أو مسألة تتطلب الحل كما أنه يقود إلى دراسة المعطيات وتقليبها وتفحصها بقصد التحقق من صحتها، ومعرفة القوانين التي تتحكم بها والآليات التي تعمل بموجبها، مع

العلم بان التفكير هو إحدى العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات (Lipman, 1985).

ثالثاً: التفكير من حيث علاقته بالذاكرة:

١. عرفه "إدوارد بوهو" Edward Bohoo (١٩٨٩) في كتابه آلية العقل بأنه: تدفق للنشاط من منطقة إلى أخرى على سطح الذاكرة، وهو تدفق مجهول بشكل كامل ويتبع حدود سطح الذاكرة.

٢. تدفقا أو تواردا غير منتظم أحيانا من الأفكار والصور والانطباعات العالقة بالذهن وتدور حول مسألة ما من أجل حلها (Lipman, 1985).

رابعاً: التفكير كسلوك (إبراهيم، ١٩٧٩):

١. التفكير سلوك منظم مضبوط وموجه، له وسائله الخاصة في المستوى الرمزي وله طرائقه في تقصي الحلول والحقائق في حال عدم وجود حل جاهز.

٢. التفكير سلوك عقلي يخضع لعملية الضبط والتوجيه في انتخاب العناصر والرموز في مجال الفكرة وضبط هذه الرموز والعناصر المفيدة ذات العلاقة بالمشكلة.

خامساً: التفكير من حيث علاقته بالهدف:

عرف وصنف كلا من (نجاتي، ١٩٧٩، وأبو علام، ١٩٩٣) التفكير إلى نوعين:

١. التفكير الحر غير الموجه: مثل أحلام اليقظة والأحلام والألعاب الإيهامية، وهذا النوع من النشاط العقلي هو مجرد تعبير عن رغبات أو حاجات، ولا يعتمد إلا على علاقات بسيطة قد تكون غير حقيقية، ولذلك فإن هذا النوع أقرب إلى التخيل منه إلى التفكير.

٢. التفكير الموجه: الذي يهدف إلى حل مشكلة أو ابتكار شيء نافع، ويقسم هذا التفكير إلى:

أ. التفكير النقدي أو التقويمي: الذي نلجأ إليه عندما نحاول فحص رأي معين فنقرر مدى صحته، وهذا النوع من التفكير ينتهي بإصدار الأحكام أو الموازنة بين موضوعين أو أكثر للمفاضلة بينهما.

ب. التفكير الإبداعي أو الإبتكاري: الذي يستخدم التفكير النقدي لا لمجرد مراجعة رأي معين بل لإنتاج شيء جديد ذي قيمة، والعمل الإبتكاري يتضمن اختراع شيء يخدم غرضا معينا، أو ابتكار شيء جديد، أو اكتشاف علاقات جديدة أو الوصول إلى حل للمشكلات.

مفهوم أساليب التفكير:

ظهر في السنوات العشرين الأخيرة مفهوم جديد هو "أساليب التفكير" وقد حظي باهتمام علماء النفس والباحثين بغرض دراسته ووضع النظريات التي تفسره، وإعداد المقاييس المناسبة لقياسه، ونبع اهتمام الباحثين بمفهوم أساليب التفكير من خلال أنه يعد من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية سواء في التعليم الجامعي أو ما قبل الجامعي، نظرا لأن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الطلاب تساعدنا في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم، وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم، بما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، والارتقاء بالعملية التعليمية (He, 2001)، وكان "تورنس"Torrance أول من أستخدم مفهوم أساليب التفكير، وأشار أن لكل فرد أسلوبه المفضل والخاص في التفكير، وهو يتجلى إلى ميل الفرد لاستخدام أحد نصفي الدماغ، في معالجة المعلومات فكانت مهمة النصف الأيسر معالجة المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية

بطريقة منطقية وكلية، بينما كانت مهمة النصف الأيمن هي معالجة المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بطريقة تحليلية مجزئة (العتوم، ٢٠٠٤).

قدم العديد من العلماء مثل "فروم"(Fromm) و"دي بويروكوتز"(De boeer&Coetzee) و"مورفي"(Murphy) و"هاريسون وبرامسون" (&Bramson Harrison) و"مارزانو وآخرون" (Marzano, et al.,) و"جابنس" (Gubbins) و"كوستا"(Costa) و"برسيسن"(Presseison) و"هيرمان" (Herrmann) وأخرهم كان "روبرت ستيرنبرغ"(Sternberg,1997a) تعريفات لأساليب التفكير، ونتيجة لتعدد المهام التي يسهم بها مفهوم أساليب التفكير في العملية التعليمية و الحياة العامة فقد قدم هؤلاء العلماء نظريات حديثة فسرت أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق التي يستخدمها الفرد للإحساس بالآخرين والتعامل مع المشكلات التي تواجهه, ومن هذه النظريات نظرية هاريسون وبرامسون(Harrison & Bramson,1982) التي تعرف أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي أعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته، عندما تواجهه مشكلات ما، وحددت خمسة أنواع من أساليب التفكير هي: التفكير التركيبي, التفكير الواقعي, التفكير التحليلي, التفكير المثالي, التفكير العملي, وهذه الأساليب ترتبط بالسلوك الفعلي، بينما صنف "فروم" (Fromm) طريقة تعامل الإنسان الخاصة مع بيئته بأنها أساليب التفكير، وعرف الأساليب بأنها الاستراتيجيات المكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة اليومية المختلفة، ويضيف أنه يمكن الحكم على هذه الأساليب من حيث ما تؤدي إليه من نتائج، فهناك أساليب تفكير نحصل من خلالها على حلول للمشاكل التي تواجهنا وأخرى لا نتوصل من خلالها إلى أي حلول، هذا يعتمد على ملائمة الأسلوب الذي نستخدمه للموقف الذي نجابهه

(حبيب،١٩٩٧أ)، ويقول " دي بوير وكوتز"(De Boeer & Coetzee,2000) بأن أساليب التفكير مجموعة من الطرق المعرفية التي تستخدم في إصدار الأحكام وصنع القرار وحل المشكلات، وأن كل أسلوب من هذه الأساليب يساعد على فهم الشخصية، والعلاقات المهنية، بينما يقول "مورفي" (Murphy) أن أسلوب التفكير هو طريقة التعامل المميزة للفرد مع مشكلة ما، تلك الطريقة التي تميز تفرده عن الآخرين والتي تعمل على خدمة الهدف الذي يريد تحقيقه (نادر،١٩٨٩).

ويرى "ستيرنبرغ Sternberg" أن مفهوم "أساليب التفكير" يعني مجموعة من الاستراتيجيات والطرق التي يستخدمها الأفراد بصورة عامة لحل مشكلاتهم، وإنجاز المهام والمشروعات، وسيطرة الفرد الذاتية على عقله، ويستخدمها الطلاب بصورة خاصة داخل الفصل لحل مشكلاتهم التعليمية والشخصية وتنمية المهارات والأفكار بما يحقق وينمي الإبداعية، وهذه الأساليب هي بنفس الوقت مرآة داخلية لأنواع السلطات التي يراها الفرد في العالم الخارجي، وهي متغيرات نوعية عبر المهام والمواقف المختلفة، ديناميكية وليست أستاتيكية مكتسبة، أي أنها قابلة للتعلم وتختلف على مدار حياة الفرد (Sternberg, 1997a).

النظريات المفسرة لأساليب وإستراتيجيات التفكير:

تعددت النظريات المفسرة لأساليب التفكير واختلفت باختلاف مكتشفيها وباختلاف المحتوى الذي تضمنته هذه النظريات وباختلاف الهدف الذي تسعى كل نظرية من هذه النظريات إلى تحقيقه وتفسيره، وهناك مجموعة من النظريات التي فسرت أساليب التفكير منها:

أولاً- نظرية "هاريسون وبرامسون" (Harrison & Bramson):

توضح هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباط بينها وبين سلوكه الفعلي، وتبين كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير، كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة للتغيير؟، كما أوضحت هذه النظرية أن الطفل يكتسب عددا من الاستراتيجيات ويمكنه تخزينها، وتنمو هذه الاستراتيجيات وتزدهر خلال مرحلتي المراهقة والرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية مما يؤدي إلى تفضيل استراتيجيات خاصة واستخدامها

(Harrison & Bramson 1982)، وصنفت هذه النظرية أساليب التفكير إلى خمسة أساليب هي: التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير الواقعي، التفكير العملي، التفكير التحليلي، وأكدت النظرية على أن هذه الأساليب هي فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالآخرين والعالم، وأن أسلوب التفكير التركيبي يأتي كأقل أسلوب من الناحية الإنتشارية بين الأفراد، أما الأسلوب الأكثر انتشارا فهو الأسلوب التحليلي، كما أن أسلوبي التفكير التركيبي والمثالي يمتلكان توجه قوي نحو القيمة والتفكير الذاتي، أما أسلوبي التفكير التحليلي والواقعي فيمتلكان توجه قوي وواضح نحو الحقائق والتفكير الوظيفي، في حين أن أسلوب التفكير العملي يقوم بدور الجسر للفجوة بين الجانبين وربما يتجاهل أو يرفض الاتجاهين (Delisi, 2002).

وذكرت هذه النظرية أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تتسبب أو تنتج أو تؤدي إلى فروق في أساليب التفكير، وفي المدخل إلى تناول المشكلة، وهو ما يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير، وبناء عليه فأن "هاريسون

وبرامسون" يتوقعان أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر إلى استخدام استراتيجيات التفكير التحليلي والتفكير الواقعي، أما سيطرة النصف الأيمن فقد تؤدي إلى استخدام استراتيجيات التفكير التركيبي والتفكير المثالي (حبيب، ١٩٩٦)، وقدمت هذه النظرية تفسيرا واضحا وشاملا لأساليب التفكير وحددت أساليب التفكير الخمسة التالية:

١- **الأسلوب التركيبي Synthesitic Style** : يهتم التفكير التركيبي بالتواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماما عما يفعله الآخرون، والقدرة على تركيب الأفكار المختلفة، والتطلع إلى وجهات النظر التي قد تتيح حلولا أفضل تجهيزا، والربط بين وجهات النظر التي قد تبدو متعارضة، وإتقان الوضوح والإبتكارية وامتلاك المهارات التي تؤدي إلى ذلك، وأن العملية المفضلة للفرد ذي التفكير التركيبي هي التأمل Speculation، كما أن الفرد ذي التفكير التركيبي لا يهتم بعمليات المقارنة أو الاتفاق الجماعي في الرأي أو الموافقة على أفضل الحلول لمشكلة ما.

٢. **الأسلوب المثالي Idialistic Style**: يهتم الأسلوب المثالي في عمليات صنع القرار في المجالات التالية: تكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء، والميل نحو التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف، والاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد بالنسبة له، وبذل أقصى ما يمكن، بمراعاة الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف، وتكوين معاملات وعلاقات مفتوحة، والميل للثقة في الآخرين، والاستمتاع بالمناقشات مع الناس في مشكلاتهم، وعدم الإقبال على المجادلات مفتوحة الصراع.

٣. **الأسلوب العملي Pragmatic Style**: يتوجه هذا الأسلوب العملي نحو عمليات صنع القرار المتمثلة بما يلي: التحقق مما هو صحيح أو خطأ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة، وحرية التجريب، وإيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء بالاستعانة بالمواد الخام المتاحة، وتناول المشكلات بشكل تدريجي، والاهتمام بالعمل والجوانب الإجرائية، والبحث عن الحل السريع، والقابلية للتكييف.

٤. **الأسلوب التحليلي Analytic Style**: يتمثل هذا الأسلوب التحليلي في عمليات صنع القرار وفي الأوجه التالية: مواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل، التخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، جمع أكبر قدر من المعلومات مع عدم تكوين النظرة الشمولية، الاهتمام بالنظريات والتنظير على حساب الحقائق، إمكانية القابلية للتنبؤ، إمكانية التجزيء والحكم على الأشياء في أطار عام، الاهتمام بتوضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى الاستنتاجات.

٥. **الأسلوب الواقعي Realistic Style**: يعني الأسلوب الواقعي في عمليات صنع القرار المتمثلة بما يلي: الاعتماد على الملاحظة والتجريب، وأن الأشياء الحقيقية هي ما نخبره في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه، كذلك فإن ما نراه هو ما نحصل عليه، والتركيز على الحقائق وهو في هذا مختلف تماما (معارض) عن الفرد التركيبي، وقد أهتم بعض الباحثين بدراسة نظرية "هاريسون وبرامسون" Harrison& Bramson عام ١٩٨٢ في البيئة العربية، ونتج عن ذلك مجموعة من البحوث والدراسات التي تناولت علاقة أساليب التفكير في ضوء هذه النظرية ببعض المتغيرات، ومن هؤلاء الباحثين (قاسم، ١٩٨٢، وحسين، ١٩٩٨، وحبيب، ١٩٩٥، وطاحون، ٢٠٠٣).

ثانياً. نظرية جابنس (Gubbins(1985:

قدم جابنس في نظريته مصفوفة لاستراتيجيات التفكير(حبيب، ١٩٩٥ب) تتضمن ستة مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية، وهذه المستويات هي:

١. **مستوى حل المشكلات**: يشمل هذا المستوى الخطوات التالية: التعرف على المشكلة وتحديدها، توضيح المشكلة، صياغة الفروض، صياغة الحلول المناسبة، إنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة، صياغة الحلول البديلة، اختبار أفضل الحلول، تطبيق الحل (توجيه الحل) الذي تم قبوله، الوصول إلى النتائج النهائية.

٢. **مستوى اتخاذ القرار**: يشمل صياغة الهدف الموضح فيه وتوضيحه، إظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض تحقيق هذا الهدف مع تحديد البدائل الممكنة والتعرف عليها، اختبار ودراسة البدائل، ترتيب البدائل واختبار أفضلها، تقويم المواقف.

٣. **مستوى الوصول إلى الاستنتاجات**: يندرج تحت هذا المستوى كل من التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي.

٤. **مستوى التفكير التباعدي**: يتضمن عمل القوائم بصفات الأشياء والأحداث، إنتاج الأفكار المتعددة (الطلاقة)، إنتاج الأفكار المتنوعة (المرونة)، أنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة)، إنتاج الأفكار المطورة (التحسينات).

٥. **مستوى التفكير التقويمي**: يشمل هذا المستوى التمييز بين الحقائق والآراء، الحكم على مصداقية المصدر والمرجع، الملاحظة والحكم على تقاريرها, التعرف على المشكلات وتحليلها، تقويم الفروض، تصنيف البيانات, التنبؤ بالنتائج.

٦. **مستوى الفلسفة والاستدلال:** يتم في هذا المستوى استخدام المداخل الجدلية والمناقشات المتبادلة.

ثالثاً- نظرية كوستا (1985) Costa:

حدد "كوستا" أربع مراحل هرمية للتفكير تعتمد كل مرحلة منها على المراحل السابقة لها، وتعد عمليات كل مستوى أساسية للمستوى التالي لها، وهذه المراحل هي:

١. **المرحلة الأولى:** المهارات المنفصلة للتفكير Discrete Skills Thinking وتشمل مجموعة من جوانب عقلية فردية منفصلة، وتعد متطلبات أساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيدا وهي: إدخال البيانات وتشغيل البيانات واستخراج النواتج بعد تعديلها وتطويرها.

٢. **المرحلة الثانية:** استراتيجيات التفكير Strategies of Thinking وتتضمن عمليات الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد حينما يواجهون المشكلات والمواقف الصعبة المختلفة، والتي تتطلب حلا أو إجابات لم تكن معروفة وقتها وهذه الاستراتيجيات هي: حل المشكلات والتفكير الناقد واتخاذ القرار والاستدلال والمنطق.

٣. **المرحلة الثالثة:** التفكير الإبتكاري Creative Thinking وتشمل مجموعة السلوكيات التي تتصف بالجدة والاستبصار والتي يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط(أساليب) التفكير الجديدة والنواتج المتفردة والحلول الأصيلة للمشكلات، وتشمل هذه السلوكيات: الإبداع والطلاقة والتفكير المجازي وتحدي المصاعب والحدسية وعمل النماذج والاستبصار والخيال.

٤. **المرحلة الرابعة:** الروح المعرفية Cognitive Spirit مع توافر المستويات السابقة، لا بد من وجود عامل أساسي وهو أن الشخص المفكر يجب أن يكون لديه قوة الإرادة والاستعداد أو الميل والرغبة والالتزام، ويتضمن هذا المستوى السمات الآتية: تفتح الذهن والبحث عن البدائل والتعامل مع المواقف الغامضة وإدراك العلاقات والرغبة المستمرة في التغيير.

رابعاً- نظرية برسيسن (1985)Presseison:

تصنف هذه النظرية عمليات التفكير إلى عمليات أساسية وأخرى مركبة وكالأتي:

١. **نموذج العمليات الأساسية للتفكير:** وتتضمن العمليات الآتية: السببية والتحويلات وإدراك العلاقات والتصنيف واكتشاف السمات الفريدة المميزة.

٢. **نموذج العمليات المركبة للتفكير:** وتتضمن مجموعة العمليات الآتية: حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد والتفكير الإبتكاري، وتعتمد على مجموعة العمليات الأساسية السابقة المذكورة في النقطة (١) السابقة، ويلاحظ أن كل عملية تفكير مركبة تستخدم في أداء مهمة معينة من خلال الاستعانة بالعمليات الأساسية السابقة المذكورة في النقطة (١)، ويترتب عليها الوصول إلى ناتج معين، ويوضح هذا النموذج أن عملية حل المشكلات تؤدي إلى اتخاذ القرار، وتؤدي إلى التفكير الناقد، ثم يأتي في النهاية التفكير الإبتكاري الذي يكون في قمة السلوكيات والعمليات العقلية المركبة والمعقدة (Costa,1985).

خامساً- نظرية قيادة المخ لهيرمان (1987) Herrmann:

تسمى هذه النظرية " أداة هيرمان للسيادة المخية" Herrmann Brain (H.B.D.I) Dominance Instrument، وتعرض النظرية أربعة أساليب للتفكير توضح الطرق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم الخارجي وهي:

١. **الأسلوب المنطقي (A) Logical Style**: ومن أهم خصائصه القدرة على بناء قاعدة معرفية والقدرة على فهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية.

٢. **الأسلوب التنظيمي (B) Organizing Style**: من أهم خصائصه جدولة وتنظيم الأنشطة والاهتمام بالتفاصيل ووضع الأهداف والتحرك نحوها.

٣. **الأسلوب الاجتماعي (C) Social Style**: ومن أهم خصائصه القدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين والقدرة على التعامل مع الآخرين.

٤. **الأسلوب الإبتكاري (D) Creative Style**: من أهم خصائصه تخيل البدائل وتخطي الحواجز والعقبات والحصول على أفكار جديدة.

سادساً- نظرية "مندكس" (Mindex):

ترى هذه النظرية أن أسلوب التفكير هو طريقتنا الخاصة في معالجة المعلومات، أي أنها الطريقة التي نكتسب بها المعرفة وننظم بها أفكارنا ونشكل بها وجهات نظرنا وآرائنا ونعبر من خلالها عن مكنونات ذاتنا للآخرين, ويقول "مندكس" في نظريته أن أصحاب الجانب الدماغي الأيسر ذوو أسلوب تفكيري تحليلي وأصحاب شخصيات باردة، بينما أصحاب الجانب الدماغي الأيمن ذوو أسلوب تفكيري حدسي وأنهم أصحاب شخصيات دافئة، أما بالنسبة للناحية

المادية والتجريدية من الدماغ فالماديون يكون تفكيرهم وسيلي بينما التجريديون يكون تفكيرهم مفاهيمي تحليلي (Albrecht, 2000).

سابعاً- نظرية التحكم العقلي الذاتي أو نظرية أساليب التفكير(Sternberg, 1988, 1990):

تعد نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ (Sternberg Thinking Styles theory) والتي كانت تسمى سابقا نظرية التحكم العقلي الذاتي(Mental self-Government theory) من أحدث النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة التفكير، فقد ظهرت في صورتها الأولى في عام (١٩٨٨) بأسم "نظرية التحكم العقلي الذاتي"، ثم غير "ستيرنبرغ Sternberg" من مسماها في عام (١٩٩٠) لتصبح نظرية أساليب التفكير، وظهرت في صورتها النهائية في عام (١٩٩٧) وهو العام الذي ظهر فيه كتابه " أساليب التفكير"، وتبع ظهور هذا الكتاب عدد من البحوث حول تلك النظرية وفي بلدان متعددة (أمريكا، كندا، أسبانيا، الفلبين، أستراليا، الصين، هونج كونج، مصر) بحيث وصل عدد الدراسات حول تلك النظرية بعد ظهور هذا الكتاب إلى حوالي (٥٥ دراسة) حتى عام ٢٠٠٥، بينما لم يزد عدد الدراسات قبل ظهور هذا الكتاب حول نفس الموضوع عن (ثمانية دراسات) أجريت في جامعة "يال" الأمريكية حيث يعمل "روبرت ستيرنبرغ Sternberg"، ويؤكد "ستيرنبرغ Sternberg" في نظريته "أن معرفة أساليب التفكير للطلبة يساعد على ربط مهارات التعلم لديهم بقدراتهم أي وفقا "للبروفايل" العقلي الخاص بهم، مما قد ينعكس على اتجاهاتهم نحو تخصصاتهم وتحصيلهم الأكاديمي".

ويرى ستيرنبرغ Sternberg إن هناك أربعة متغيرات على درجة كبيرة من الأهمية تسهم في تكوين وتشكيل أساليب التفكير لدى الأفراد وهي: **ثقافتهم** (أين وكيف وماذا تعلموا ؟) وبذلك يقر "ستيرنبرغ Sternberg " أن متغير نوع الثقافة هو المتغير الأكثر أهمية في تشكيل ونمو أساليب التفكير، والمتغير الثاني هو **متغير الجنس**، وهو أن الذكور يميلون إلى الأسلوب التشريعي في التفكير لأنهم يصوغون القواعد والقوانين بينما الإناث يتبعن هذه القواعد، والمتغير الثالث هو **العمر الزمني** ومدى حرية الفرد في الاختيار، والمتغير الرابع هو **أسلوب المعاملة** الوالدية (ستيرنبرغ، ٢٠٠٤).

لذا فأن جهود العلماء السابقين قد تتوجت بنظرية ستيرنبرغ (Sternberg, 1997)، التي جاءت في المنطقة المحايدة بين المعرفة والشخصية، والتي سميت نظرية أساليب التفكير، على هذا الأساس فمن خلال معرفة المعلم بالسمات السلوكية السائدة عند الطلبة الموهوبين أو لدى أقرانهم المتميزين، وكذلك أساليب التفكير السائدة لدى هؤلاء الطلبة، يستطيع أتباع أسلوب التعليم الأمثل الذي يتلاءم أو يتوافق مع الفروق الفردية للطلبة ومنسجما مع أساليب التفكير السائدة عند طلبته، وهذه لا يتم ما لم يمتلك المعلم ذخيرة من الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن أن يستخدمها من اجل تلبية حاجات طلبته وتطبيق المنهاج التعليمي المناسب والذي يهتم ويراعي الاحتياجات السلوكية وأساليب التفكير السائدة عند كل طالب من الطلبة.

وفي ضوء نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ Sternberg ظهرت دراسات وبحوث متعددة تناولت تلك الأساليب وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى, مثل الخصائص السلوكية, العوامل الشخصية, دافعية الإنجاز, النمو المعرفي, وكذلك

علاقات أساليب التفكير بكثير من العوامل الشخصية والبيئية والاجتماعية للطالب.

لقد عرّف ستيرنبرغ Sternberg أساليب التفكير بصيغة يمكن تبنيها وهي أنها مجموعة من الطرق المفضلة التي يستخدمها أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه، وهي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطلاب، فهي الحد المشترك بين الشخصية والذكاء، وأساليب التفكير في ضوء نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ Sternberg هي: الأسلوب التشريعي والأسلوب التنفيذي والأسلوب القضائي والأسلوب الملكي والأسلوب الهرمي والأسلوب الأقلي والأسلوب الفوضوي والأسلوب العالمي والأسلوب المحلي والأسلوب الداخلي والأسلوب الخارجي والأسلوب المحافظ والأسلوب المتحرر (الطيب، ٢٠٠٦).

وقد تم اعتماد تعريف ستيرنبرغ Sternberg لأساليب التفكير من قبل الباحثين نظرا لوجود مقاييس تم بنائها في ضوء هذه النظرية، ولأن هذا التعريف يفسر لنا التغير الذي يحدث في أداء الطلاب والذي ربما قد لا يرجع إلى الفروق الفردية في القدرات العقلية، كما أنه يوضح طبيعة الاختلاف بين أساليب التفكير والقدرات، فأساليب التفكير هي ميول أو نزعات أكثر منها قدرات، لذلك فأساليب التفكير ليست قدرات ولكنها كيفية استخدام هذه القدرات والمعارف المكتسبة.

ثامناً: الأساس النظري لنظرية أساليب التفكير(نظرية التحكم العقلي الذاتي):

كانت الفكرة الرئيسية في "نظرية التحكم العقلي الذاتي" هي أن الناس يحتاجون إلى أن يسوسوا أنفسهم عقليا، وأن أساليب التفكير هي طرقهم في تحقيق ذلك، كما أن هذه الطرق التي يسوس بها الناس أنفسهم هي مرآة داخلية لأنواع

الحكومات (السلطات) التي يرونها في العالم الخارجي(Sternberg & Lubart, 1991)، فالحكومات(الملحق ٣) بالنسبة للمجتمعات لها العديد من الجوانب مثل:

١- **الوظائف Functions:** التشريعية Legistlative والتنفيذية Executive والقضائية Judicial.

٢- **الأشكال Forms:** ملكية Monarchic والهرمية Hierarchic والأقلية Oligarchic والفوضوية Anarchic

٣- **المستويات Levels:** عالمية Global ومحلية Local.

٤- **المجالات أو المناطق Scopes:** داخلية Internal (الشؤون المحلية أو الداخلية) وخارجية External (الشؤون الخارجية).

٥- **النزعات Leanings:** المحافظة Conservative والتحررية Liberal **(Sternberg,1997a).**

ويرى ستيرنبرغ Sternberg أن نظرية التحكم العقلي الذاتي أو نظرية أساليب التفكير لها نفس: الوظائف، الأشكال، المستويات، المجال، والنزعات، وفيما يلي عرض لهذه الجوانب:

١- وظائف التحكم العقلي الذاتي Functions of Mental self-government:

أ. **الوظيفة التشريعية Legislative Function:** تتضمن هذه الوظيفة الإبتكار، الصياغة، وتخطيط الأفكار والاستراتيجيات، أما العمليات التشريعية فهي تلك العمليات المتضمنة في الأشكال المتنوعة (الإبتكار، الصياغة، التخطيط)، ومن أمثلة العمليات التشريعية ما وراء المكونات Metacomponents أو العمليات

العقلية ذات الرتبة الأعلى التي تستخدم في الجوانب المتنوعة من التخطيط لأداء المهمة مثل: تحديد المشكلة، تحديد العمليات ذات الرتبة الأدنى المطلوبة لحل المشكلة، تجميع أو توحيد هذه العمليات في استراتيجية فعالة، صياغة التمثيل العقلي للمعلومات، تحديد المصادر العقلية والفيزيقية في حل المشكلة، والأسلوب التشريعي يميز الأفراد الذين يستمتعون بالإبتكار، الصياغة، التخطيط لحل المشكلة، ومثل هؤلاء الأفراد يميلون نحو التجاذب بطبيعتهم للنشاطات التشريعية.

ب. **الوظيفة التنفيذية Executive Function:** هي الوظيفة التي تكون متضمنة تنفيذ الخطط المصاغة من خلال الوظيفة التشريعية، فكلمة تنفيذي تشير إلى هذه الوظائف العقلية المتضمنة في التنفيذ أو التحقيق وليس في التخطيط، والوظيفة التنفيذية لأسلوب التفكير هي تنفيذ أكثر منها تخطيط، أما العمليات التنفيذية فهي تلك العمليات التي تنفذ الخطط التشريعية متضمنة مكونات أداء واكتساب المعرفة مثل: التشفير Coding، التجميع، مقارنة المعلومات، وذوو الأسلوب التنفيذي يميلون لإتباع القوانين أو التوجيهات أو المباديء الموجودة، وعمل ما هو مقرر أو محدد لهم، كما يميلون لاستخراج أو تحديد المعالجة من المعالجات المألوفة الموجودة لديهم، ويميلون لتذكر الحقائق وحل المشكلات ما دامت هذه المشكلات محددة ومفهومة لديهم.

ت. **الوظيفة القضائية(الحكمية) Judicial Function:** تتضمن هذه الوظيفة أنشطة الحكم مثل: الأنشطة التي تبدأ قبل حل المشكلة، والأنشطة المستثارة والمستمرة أثناء هذا الحل، وكذلك تقييمات الحل بعد إتمامه، أما العمليات الحكمية فهي مكونات معالجة المعلومات مثل ما وراء المكونات المتضمنة في

مراقبة وتقييم التغذية الراجعة الداخلية والخارجية(Internal & External Feedback) التي تستخدم في حل المشكلات (Sternberg, 1988).

٢- أشكال التحكم العقلي الذاتي Forms of Mental self-government:

أ. **الشكل الملكي Monarchic Forms:** يتضمن هذا الشكل المشكلات الملكية لتحقيق هدف أو حاجة وحيدة، والمشكلات الملكية البحتة نادرة جدا، ومع ذلك فكثير من المشكلات التي تكون في واقع الأمر غير ملكية ربما تعالج على أنها ملكية، فغالبا ما تصبح المشكلات ملكية ليس لأنها فعلا ملكية ولكن لأن تمثيلها يكون قد بسط إلى حد التشويه أو حدث إساءة فهم المشكلة، وهذه المشكلات تصبح من هذا النوع أو من أي نوع آخر نتيجة لطريقة الناس في تمثيلها، ومن أمثلة هذه المشكلات: محاولة جعل الأطفال مثقفين أو نافعين إلى أقصى درجة وبأي تكلفة.

ب. **الشكل الهرمي Hierarchic Forms:** يتضمن هذا الشكل المشكلات الهرمية لتحقيق أهداف متعددة وتحديد قيم وأولويات مختلفة لهذه الأهداف، ومن المشكلات الهرمية: اختيار المهنة، اختيار الكلية أو العمل، تحديد الزوج أو الزوجة، التخطيط للمقرر الدراسي.

ت. **الشكل الأقلي Oligarchic Form:** يتضمن هذا الشكل مشكلات الأقلية، وتحقيق العديد من الأهداف وهذه الأهداف متساوية الأهمية، وتكون مدركة فقط أكثر منها فعلية أو حقيقية، ومن هذه المشكلات: تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية مع عدم تأثر الثقافة المحلية للمعلمين، إعادة تشكيل المؤسسات أو المنظمات مع عدم تقويض معتقداتها الرئيسية.

ث. **الشكل الفوضوي Anarchic Forms:** يتضمن هذا الشكل المشكلات الفوضوية التي تتطلب الانفصال أو البعد عن المسارات والإجراءات الموجودة لحلها مثل مشكلات الاستبصار التي ربما تحل بصورة أفضل من خلال الأسلوب الفوضوي، لأن مسارات الحل الموجودة تميل لأن تعوق أكثر مما تيسر من الحل، فهذه المشكلات تتطلب معالجة جديدة تماما، والأفراد ذوو أسلوب التفكير الفوضوي تكون القواعد والإجراءات والتوجيهات شيئا بغيضا لهم، والتلميذ ذو الأسلوب الفوضوي في التفكير يكون أداؤه أفضل عندما تكون المهمات والمواقف غير منظمة، أو عندما لا توجد إجراءات واضحة يمكن إتباعها، أو عندما تكون المشكلات التي تواجهه يمكن حلها بيسر وسهولة من خلال الاستبصارات التي تنطلق من الموقف العقلي (Sternberg, 1990).

٣- مستويات التحكم العقلي الذاتي Levels of Mental Self-government:

أ. **المستوى العالمي Global Level:** يتضمن هذا المستوى المشكلات العالمية التي تكون على مستوى مرتفع نسبيا من التجريد، مثل القضايا السياسية، الأفكار العامة للتجارب، الموضوعات البحثية.

ب. **المستوى المحلي Local Level:** يشمل هذا المستوى المشكلات المحلية التي تتضمن التفاصيل سواء في التصور أو التنفيذ مثل: تفاصيل التجارب، تفاصيل حملة إعلانية، تفاصيل مسائل رياضية (Sternberg, 1988).

٤- مجالات التحكم العقلي الذاتي Scopes of Mental Self-Government:

أ. **المجال الداخلي Internal Scope:** يتضمن هذا المجال المشكلات الداخلية التي تركز في مهمات تستخدم الذكاء في انعزال عن الآخرين، فالفرد ربما يتعامل

مع الموضوعات أو الأفكار لكن الناس الآخرين لا يدخلون في مجال تعامله إلا بصورة شكلية أو هامشية، ومن هذه المشكلات: المشكلات التحليلية، ابتكار الفنون، العمل مع الآلات.

ب. **المجال الخارجي External Scope:** يشمل هذا المجال المشكلات الخارجية التي تتطلب استخدام الذكاء فيما يتعلق بالعالم الخارجي المحيط بالفرد External Surrounding World وعالم الفرد نفسهPerson Internal World، والمشكلات الخارجية إما حول الناس الآخرين أو تتطلب العمل والالتحام مع الناس الآخرين الذين يصبحون جزءا من المشكلة مثل: توجيه المرؤوسين، العمل مع الأقران، تكوين الصداقات، وتطوير علاقات المودة (Sternberg, 1994a).

٥- نزعات التحكم العقلي الذاتي Leaning of Mental Self-Government:

أ. **النزعة المحافظة Conservative Leaning:** تتضمن هذه النزعة المشكلات المحافظة التي لا تتطلب توسيعا في المباديء والإجراءات الموجودة فعلا، ومن هذه المشكلات: حساب الضرائب، إتباع القوانين، تنفيذ القوانين.

ب. **النزعة المتحررة(المستقلة) Liberal Leaning:** تشمل هذه النزعة المشكلات المتحررة(المستقلة) التي تتطلب توسيع أو تغيير القوانين والإجراءات الموجودة، وكذلك الحلول التي تذهب فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة، ومن هذه المشكلات: ابتكار أسلوب فني جديد، ابتكار نموذج في مجال العلوم (Sternberg, 1994a).

الأفراد وأساليب تفكيرهم حسب نظرية "ستيرنبرغ":

يرى ستيرنبرغ Sternberg أن هناك ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير تندرج تحت الفئات الخمس، الوظائف(أسلوب التفكير تشريعي، تنفيذي، القضائي)، الأشكال (أسلوب التفكير الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي)، المستويات (أسلوب التفكير العالمي، المحلي)، المجالات (أسلوب التفكير الداخلي، الخارجي)، النزعات (أسلوب التفكير المحافظ، التقدمي)، ويمكن الحديث عن هذه الأساليب الثلاثة عشر كالآتي:

١- **الأسلوب التشريعي Legistlative Style:** يتميز هؤلاء الأفراد بأنهم يستمتعون بالإبتكار والصياغة والتخطيط لحل المشكلات، وهم يميلون إلى بناء نظام ومحتوى لكيفية حل المشكلات، ومستقلون، ويفضلون المشكلات التي تكون غير منظمة والمشكلات الإبتكارية، ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل: كاتب مبتكر، عالم، فنان، أديب، مهندس معماري، سياسي.

٢- **الأسلوب التنفيذي Executive Style:** الأفراد ذوو الأسلوب التنفيذي يتميزون بالميل إلى إتباع القواعد الموضوعية واستخدام الطرق الموجودة مسبقا لحل المشكلات، كما يفضلون الأنشطة المحددة مسبقا مثل: تطبيق القوانين وتنفيذها، كما أن هؤلاء الأفراد يفضلون المهن التنفيذية مثل: المحامي، رجل البوليس، رجال الدين.

٣- **الأسلوب القضائي Judicial Style:** يتصف الأفراد ذوو الأسلوب القضائي بتقييم القواعد والإجراءات، كما يميلون إلى الحكم على النظم القائمة، ويفضلون المشكلات التي تساعدهم على القيام بالتحليل والتقييم

للأشياء، وهؤلاء الأفراد يفضلون المهن التالية: تقييم البرامج، القضاء، كتابة النقد، الإرشاد والتوجيه، محللي النظم.

٤- **الأسلوب الملكي Monarchic Style**: يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مندفعون دائما نحو هدف واحد، ويعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل المستخدمة، ولديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل، وهم حاسمون وغير واعيين بأنفسهم نسبيا، ومتسامحون ومرنون.

٥- **الأسلوب الهرمي Hierarchic Style**: هؤلاء الأفراد مدفوعون من خلال هرم للأهداف، ويعرفون بأنه ليس كل الأهداف على درجة واحدة من الأهمية، ويعتقدون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، ويبحثون عن التعقيد ولديهم إدراك جيد للأولويات، عادة ما يكونوا حاسمين، ومنظمون جدا في حلهم للمشكلات وفي اتخاذهم للقرارات.

٦- **الأسلوب الأقلي Oligarchic Style**: يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خلال العديد من الأهداف التي تكون غالبا متناقضة، وتدرك هذه الأهداف على أنها متساوية الأهمية، ويكونون دائما متوترين، ويعتقدون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، ويبحثون عن التعقيد (أحيانا نتيجة للإحباط) وهم متسامحون ومرنون وحاسمون.

٧- **الأسلوب الفوضوي Anarchic Style**: يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، عشوائيين في معالجتهم للمشكلات، وغالبا ما تكون أهدافهم غير واضحة ولا يتأملونها، ويعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، وهم متطرفون (فهم أما حاسمون أو غير حاسمين جدا) وغير منظمين.

٨- **الأسلوب العالمي أو الشمولي Global Style:** يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم يفضلون التعامل مع القضايا المجردة والكبيرة نسبيا، ويتجاهلون التفاصيل، ويميلون للتجريد، وأحيانا يسترسلون في التفكير، ويميلون إلى العمل في عالم الأفكار، والمفاهيم لديهم عالية الرتبة.

٩- **الأسلوب المحلي Local Style:** يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل، ويتوجهون نحو المواقف العملية، ويستمتعون بالتفاصيل.

١٠- **الأسلوب الداخلي Internal Style:** يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم منطوون على أنفسهم وتوجههم دائما يكون نحو العمل أو المهمة، لديهم حس أو إدراك اجتماعي أقل بالعلاقات الشخصية, يفضلون دائما الوحدة والعمل بمفردهم، ويفضلون استخدام ذكائهم في الأشياء أو الأفكار وليس مع الأفراد الآخرين.

١١- **الأسلوب الخارجي External Style:** يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم منبسطين وتوجههم دائما نحو الناس ويتعاملون مع الأفراد بسهولة ويسر دون خجل، يميلون للعمل مع الآخرين، لديهم حس وإدراك اجتماعي أكثر ووعي أكثر بالعلاقات الشخصية، يبحثون عن المشكلات التي تكفل لهم العمل مع الناس الآخرين.

١٢- **الأسلوب المحافظ أو التقليدي Conservative Style:** يتصف هؤلاء الأفراد بالتقيد بالقوانين والإجراءات الموجودة وتجنبهم للمواقف الغامضة ما أمكن ذلك، يفضلون المألوف في الحياة والعمل، كما يفضلون أقل تغيير ممكن.

١٣- **الأسلوب المتحرر(المستقل) Liberal Style:** هؤلاء الأفراد غير متقيدين بالقوانين والإجراءات الموجودة، يحبون المواقف الغامضة ويفضلون التجديد في كل من العمل والحياة، يسعون دائما لزيادة رقعة التغيير(Sternberg, 1988).

ويشير ستيرنبرغ Sternberg إلى أن بعض أساليب التفكير ترتبط فيما بعضها ارتباطا موجبا (المحافظ مع التنفيذي، التشريعي مع المتحرر) وتسمى هذه الأساليب بأساليب التفكير المتوائمة، بينما بعض أساليب التفكير الأخرى ترتبط فيما بينها ارتباطا سالبا (التشريعي مقابل التنفيذي، المتحرر مقابل المحافظ، الداخلي مقابل الخارجي، العالمي مقابل المحلي) وتسمى هذه الأساليب بأساليب التفكير المتضادة (Bernardo, 2002).

أهمية نظرية أساليب التفكير:

تعد نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ**Sternberg thinking Style Theory** أو "نظرية التحكم العقلي الذاتي" من أفضل النظريات المفسرة لأساليب التفكير لدى الأفراد وللأسباب التالية:

١- فسرت هذه النظرية مفهوم أساليب التفكير بصورة واضحة وأشارت إلى أهمية هذه الأساليب في جميع جوانب حياتنا العامة والخاصة، نظرا لأن هذه الأساليب قدمت وسوف تستمر في تقديم التداخل المطلوب بين البحث في المعرفة والبحث في الشخصية (Sternberg&Grigorenko, 1997).

٢- أشتق من هذه النظرية أدوات قياس (قائمة أساليب التفكير"النسخة الطويلة، ١٩٩١"، قائمة أساليب التفكير "النسخة القصيرة، ١٩٩٢") وهذه الأدوات

سهلة التطبيق والتصحيح، بالإضافة إلى إن البحوث والدراسات السابقة أثبتت الكفاءة السايكومترية لهذه الأدوات (Bernardo, 2002).

٣- قلة البحوث والدراسات العربية المهتمة بدراسة أساليب التفكير في ضوء نظرية أساليب التفكير أو نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ Sternberg، فهذه النظرية لم تتم دراستها في البيئة العربية سوى من قبل العدد القليل من الباحثين والدارسين في مجال التربية وعلم النفس.

٤- يمكن أن تفيد هذه النظرية في اختيار الأفراد أثناء السلم الوظيفي لأن المشكلة في الترقية يجب ألا تقتصر على كفاءة الفرد فقط بل أسلوبه في التفكير كذلك (Abraham,1997)، ولعل هذا ما جعل ستيرنبرغ(Sternberg,1990) يؤكد أن أسلوب الفرد في التفكير يجب أن يوضع في الحسبان مثله مثل القدرة العقلية والدافعية عند التوجيه بوضع الفرد في المكان أو الوظيفة المناسبة.

٥- تقدم هذه النظرية تفسيرا لكيفية توجيه أو استخدام الذكاء بصورة جيدة، لأن نظريات الذكاء الحديثة: جاردنرGardner وستيرنبرغSternberg تهتم بالبحث عن (كم ما لدى الفرد من كل قدرة)، بينما نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ Sternberg لا تؤدي إلى تقدير كمي لما لدى الفرد من الذكاء، بل تهتم بكيفية توجيه أو استغلال هذا الذكاء، فالفردان المتساويان في الذكاء من خلال أية نظرية من نظريات الذكاء الموجودة ربما يكونان مختلفين تماما من خلال هذه النظرية لأن الطرق التي ينظمون ويوجهون بها ذكائهم تكون مختلفة.(Sternberg, 1988)

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أظهر الأدب التربوي، وتجارب المؤسسات التربوية، أن المعرفة والدراية بالسمات السلوكية وأساليب التفكير للطلبة الموهوبين، يساعد في خلق جو تعليمي ذي فائدة للطالب، وكذلك له مردودات على عمليتي التعلم والتعليم داخل غرفة الصف، وهذا يعني أننا نولي قيمة لمفهوم الفروق الفردية في الوظائف العقلية (تفريد التعليم)، وفي أساليب التفكير لدى الطلبة مما يسهل عملية تعلم الطلبة، حيث أن التعلم مرتبط بالتفكير وبالطرق التي يفضلها الطلبة لتقبل واكتساب المعلومات والمعارف وتنظيم أفكارهم وتشكيل آرائهم وفي التعبير عن انطباعاتهم، وبعد الإطلاع على الأدب النظري ودراسة مساقات تخصص الدراسة في مجال الموهبة والإبداع فقد تبلورت صورة لمشكلة الدراسة في ذهن الباحث حول أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ Sternberg ومدى العلاقة بين أساليب التفكير والسمات السلوكية للطلبة المتفوقين والموهوبين، وخاصة أنها مجال اهتمام الباحث للوصول إلى معرفة تكون بمثابة إضافة لا بأس بها في مجال الاهتمام بالطلبة المتفوقون والموهوبون، حيث تبين للباحث أن هذا الموضوع وبالرغم من أهميته، لم يحض بالقدر الكافي من الدراسات ولا سيما في مجال استقصاء العلاقة بين السمات السلوكية وفق "مقياس رينزولي" وأساليب التفكير وفق "نظرية ستيرنبرغ"، وبناء على هذا فقد هدف الباحث إلى التعرف واستقصاء وتحديد السمات السلوكية للطلبة الموهوبين كما يلاحظها معلموا ومعلمات الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في ضوء "مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة المتفوقين لرينزولي ورفاقه" وفي الأبعاد المختلفة للتفوق (التعلم، الدافعية، الإبداع، القيادة)، وقد يكون لهذه السمات علاقة أو دور في تحديد أساليب التفكير السائدة لدى هؤلاء الطلبة، وبالتالي ينعكس على تحصيلهم الأكاديمي

والمخرجات التعليمية لهم، ومن هنا سوف نقوم باستقصاء السمات السلوكية للطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل كما يلاحظها المعلمون في ضوء مقياس "تقدير السمات السلوكية للطلبة المتفوقين لرينزولي ورفاقه"، بالإضافة إلى استقصاء أساليب التفكير السائدة لدى هؤلاء الطلبة في ضوء "نظرية ستيرنبرغ" لأساليب التفكير وفحص العلاقة بين السمات السلوكية وأساليب التفكير، وبالتحديد ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما السمات السلوكية السائدة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل كما يلاحظها المعلمون في ضوء مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين لرينزولي ورفاقه؟

٢. هل تختلف السمات السلوكية السائدة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل كما يلاحظها المعلمون في ضوء مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين لرينزولي ورفاقه باختلاف جنس الطلبة؟

٣. هل تختلف السمات السلوكية السائدة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل كما يلاحظها المعلمون في ضوء مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين لرينزولي ورفاقه باختلاف الصف ؟

٤. ما أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في ضوء مقياس ستيرنبرغ وواجنر لأساليب التفكير؟

٥. هل تختلف أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في ضوء مقياس ستيرنبرغ وواجنر لأساليب التفكير باختلاف جنسهم؟

٦. هل تختلف أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في ضوء مقياس ستيرنبرغ وواجنر لأساليب التفكير باختلاف الصف؟

٧. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في ضوء مقياس ستيرنبرغ وواجنر لأساليب التفكير وسماتهم السلوكية في ضوء مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين لرينزولي ورفاقه؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة إلى إنها تقدم بعض العلاقات الجديدة التي لم يتم التعامل معها في الدراسات السابقة، حيث تبين للباحث نتيجة مراجعة الأدب التربوي في مجال استقصاء أساليب التفكير أن هناك نقصا في المعلومات حول العلاقة بين السمات السلوكية وفق مقياس رينزولي وأساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ لدى الطلبة الموهوبين، وعدم وجود محاولات أو تجارب سابقة على حد علم الباحث تأخذ بعين الاعتبار طبيعة هذه العلاقة، ومن هنا تظهر الحاجة الماسة إلى إجراء دراسة تستقصي وتأخذ بعين الاعتبار متغيرات السمات السلوكية ومتغيرات أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة في مدرسة اليوبيل، وتعود أهمية الدراسة الحالية إلى:

١- المساهمة في الكشف عن نوع السمات السلوكية وأساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل، مما يساعد الإدارة في هذه المدرسة من تحقيق الأهداف التربوية المرسومة وبما يخدم العملية التربوية في هذه المدرسة ويحقق مفهوم "تفريد التعليم".

٢- قد يساعد هذا البحث في تغطية جانب صغير جدا أو بعض الثغرات في هذا المجال، كون نظرية "ستيرنبرغ Sternberg" تعد من النظريات الحديثة ولهذا فقد لمسنا أن الأدب التربوي العربي يفتقر إلى الدراسات في مجال هذه النظرية

بحيث لا تتجاوز الدراسات في هذا الموضوع العشرة دراسات في المملكة الأردنية الهاشمية، وكما لمسنا خلال بحثنا في الدوريات والأدب التربوي المنشور وشبكة الانترنت وبالتحديد إلى البحوث التي تستقصي العلاقة أو التأثير للصفات السلوكية وفق مقياس رينزولي على أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ، وقد تعد هذه الدراسة بمثابة إضافة بسيطة متواضعة للمكتبة التربوية والعلمية.

أهداف الدراسة ومبرراتها:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء وتحديد العلاقة بين السمات السلوكية للطلبة المتفوقين كما يراها المعلمون في ضوء "مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة المتفوقين لرينزولي ورفاقه " وأساليب التفكير السائدة "في ضوء نظرية ستيرنبرغ Sternberg للتحكم العقلي الذاتي" لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في المملكة الأردنية الهاشمية وصولا إلى:

١- الكشف عن السمات السلوكية السائدة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل.

٢- الكشف عن أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل.

٣- التعرف على العلاقة بين السمات السلوكية وفق مقياس التقدير لرينزولي وأساليب التفكير السائدة لدى الطلاب الموهوبين في مدرسة اليوبيل وفق نظرية "ستيرنبرغ Sternberg".

٤- توفير بيانات هامة (بروفايلات) عن الطلبة، قد تساعد في عملية تخطيط وبناء المناهج وتطويرها، والنهوض بالأداء العام للمؤسسات التعليمية من الناحية الاقتصادية والتربوية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

حدود الدراسة هي كل الأدوات والسمات السايكومترية والبيانات والمعلومات التي يتم جمعها في وقت الدراسة من خلال الاستبيانات الخاصة بذلك، بالإضافة إلى الفترة الزمنية التي سيتم أجراء البحث فيها وهي الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨، أما محددات الدراسة فهي العوامل التي يمكن ضبطها من قبل الباحث، وتشمل حجم العينة وحجم مجتمع الدراسة ومكان مجتمع الدراسة، على هذا الأساس فقد أختار الباحث أن يطبق أداتي الدراسة على عينة الطلبة التي حجمها(١٥٥) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة البالغ عدده (٣١٠) طالب وطالبة، يمثلون المجموع الكلي للطلاب في مدرسة اليوبيل للعام الدراسي (٢٠٠٧\٢٠٠٨)، وشملت الطلاب في الصفوف التاسع، والعاشر، والأول ثانوي، والثاني ثانوي لمدرسة اليوبيل، وعلى عينة المعلمون البالغ حجمها (٥٠) معلم ومعلمة، لذلك يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة ضمن الحدود والمحددات الفعلية والتي أجريت فيها الدراسة على هذه العينتين.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

تم استخدام عدد من المصطلحات ذات العلاقة بالدراسة وعلى الرغم من الاتفاق على معنى هذه المصطلحات بشكل عام، سيتم تعريفها لمزيد من الإيضاح على النحو التالي:

أساليب التفكير:

هي الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، ولاكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم وتشكيل آرائهم وفي التعبير عن انطباعاتهم، وما يدور في أعماقهم، وسيتم قياسها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس أساليب التفكير "ستيرنبرغ Sternberg" المبني على نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ، وهذه الأساليب هي:(التشريعي، التنفيذي، القضائي، الملكي، الهرمي، الأقلي، الهرمي، العالمي، المحلي، الخارجي، الداخلي، التحرري، التقليدي).

الموهوبـــــون:

الأفراد الذين توجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية، أو أداء متميزا عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع وبخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الإبتكاري، والتحصيل العلمي والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوفر لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية (كلنتن، ٢٠٠٢).

السمات السلوكية:

وهي أبعاد التعلم والإبداع والدافعية والقيادة التي يتم تقديرها وفق مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة المتفوقين لرينزولي ورفاقه كما يراها المعلم (المعدل للبيئة الأردنية).

Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students by Renzulli/Smith/White/Callahan /Hartman,1976),(SRBCSS).

مدرسة اليوبيل:

مدرسة ثانوية مستقلة غير حكومية، غير ربحية داخلية مختلطة، تقدم برنامجا تعليميا متكاملا ومتوازنا للطلبة المتفوقين أكاديميا مدته أربع سنوات (من الصف التاسع الأساسي إلى الصف الثاني ثانوي) وبمعدل (٢٠) طالبا وطالبة في الشعبة الواحدة، وتستقطب المدرسة طلبتها من جميع أرجاء المملكة ومن بيئات اجتماعية واقتصادية وثقافية متباينة بما يعكس مبادئ التعددية والعدالة والديمقراطية السائدة في المملكة، وتخصص المدرسة (٥%) من مقاعد الدراسة لطلبة الدول العربية الشقيقة.

الدراســات السابقـــة

الدراسات السابقة

تعد نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ Sternberg من النظريات الحديثة التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة التفكير، كما لاحظ الباحث قلة البحوث والدراسات العربية نسبيا المهتمة بدراسة أساليب التفكير وفق هذه النظرية حيث أنها لم تدرس من قبل شريحة واسعة من الباحثين والدارسين في مجال التربية وعلم النفس، وسيتم تناول الدراسات السابقة من خلال تقسيمها إلى مجموعتين، المجموعة الأولى الدراسات العربية والمجموعة الثانية الدراسات الأجنبية.

أولا. الدراسات العربية:

قام قاسم (١٩٨٩) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين بعض أساليب التفكير (التركيبي، التحليلي، الواقعي، العملي، المثالي)، وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية (تحقيق الذات، سمات الشخصية، الذكاء، اتجاهات الوالدين، الجنس، التخصص الأكاديمي) على عينة من طلاب جامعة عين شمس، وقد كشفت الدراسة عن اختلاف أساليب التفكير باختلاف التخصص والجنس، وارتبطت أساليب التفكير بمتغيرات الشخصية المستخدمة في البحث (تحقيق الذات، اتجاهات الوالدين، الذكاء)، وتتفوق الإناث على الذكور في التفكير التركيبي والمثالي.

كما أجرى سليمان(١٩٩٥)، دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والتعلم ودافعية الإنجاز لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية،

وتكونت عينة الدراسة من (٤٩١) طالب وطالبة بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان منهم (١٢٣طالب و٣٦٨ طالبة) ومن تخصصات مختلفة، واستخدم في هذه الدراسة أداتان هما: مقياس دافعية الإنجاز لتورنس (ترجمة وتعريب صفاء الأعسر وإبراهيم قشقوش ومحمد سلامة) ومقياس أساليب التعلم والتفكير لتورانس Torrance، وأظهرت نتائجها: وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز لصالح الذكور، ووجود ارتباط سالب بين الأسلوب الأيسر في التعلم ودافعية الإنجاز، وارتباط موجب بين الأسلوب التكاملي وكذلك الأسلوب الأيمن في التعلم والتفكير ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة.

وفي دراسة أخرى قام عجوة (١٩٩٨) إلى بحث طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وبعض القدرات العقلية بالإضافة إلى متغيرات الجنس(ذكور \ إناث)، التخصص الدراسي(علمي \ أدبي)، والتحصيل الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٢) طالب وطالبة منهم (٥٠ طالب و٨٢ طالبة) بالسنة الثالثة كلية التربية من أقسام (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء)، واستخدم في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير "النسخة الطويلة" لستيرنبرغ وواجنر (١٩٩١) المعدلة للبيئة المصرية، وأظهرت نتائجها: عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين بعض أساليب التفكير والقدرات العقلية (اللفظية، المكانية، الاستدلالية، العددية)، في حين وجد ارتباط دال إحصائيا بين أسلوب التفكير الحكمي والقدرة اللفظية والقدرة الاستدلالية عند مستوى الدلالة ألفا تساوي (0.05) أو أقل ، وبوجه عام: لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير والذكاء، وكذلك لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ (النمط الأيسر، النمط الأيمن، النمط المتكامل)، حيث وجد ارتباط دال إحصائيا بين أسلوب التفكير الحكمي

والنمط الأيسر، والتفكير المتحرر والنمط الأيسر، وأسلوبي التفكير التنفيذي والهرمي والنمط الأيمن، وأساليب التفكير (التشريعي والتنفيذي والحكمي والمتحرر والهرمي والملكي والنمط المتكامل)، بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير، بينما وجدت فروق في أسلوب التفكير المحلي لصالح الإناث، وفي أسلوب التفكير المحافظ لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الأدبية في أساليب التفكير، بينما وجدت فروق في أسلوبي التفكير الحكمي والأسلوب العالمي لصالح التخصصات الأدبية، وتوصلت الدراسة كذلك إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، بينما وجدت علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التفكير الهرمي والتحصيل الدراسي.

أما دراسة عبد العزيز وأحمد (٢٠٠٠) فقد هدفت إلى الكشف عن الفروق بين المرجئين وغير المرجئين أكاديميا من الجنسين في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية، ولقد استخدم في هذه الدراسة مقياس أساليب التفكير في المواقف الدراسية، وهو يقيس خمسة أساليب للتفكير هي (التنفيذي، الفوضوي، الاستقلالي، الواقعي، السلبي)، وقد بينت نتائج الدراسة أن الذكور ذوي الإرجاء الأكاديمي المنخفض أكثر استخداما لأسلوب التفكير التنفيذي، كما بينت نتائج الدراسة أن الإناث أكثر استخداما لأسلوبي التفكير الفوضوي والاستقلالي، وأن الإناث ذوات الإرجاء الأكاديمي المنخفض أكثر استخداما لأسلوب التفكير الاستقلالي.

دراسة البدارين(٢٠٠٣)، هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وفقا لنظرية السلطة الذاتية العقلية لستيرنبرغ Sternberg ومدى ارتباطها بأنماط

الشخصية وفقا لنظرية "هولاند" لأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هدفت إلى معرفة اختلاف أساليب التفكير وأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك، تبعا لاختلاف الجنس، التخصص، الصف، وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاختلاف بعض أساليب التفكير وأنماط الشخصية عند طلبة جامعة اليرموك، تعزى للجنس، التخصص، والصف.

وهدف الدردير(٢٠٠٤) في دراسته إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى عينة من طلاب كلية التربية بقنا في ضوء نظرية "ستيرنبرغ sternberg" لأساليب التفكير، ومدى تمايز أو عدم تمايز أساليب التفكير لستيرنبرغ Sternberg عن "أساليب التعلم لبيجز" وبعض خصائص الشخصية وأيضا علاقة كل من جنس الطلاب(طلبة، طالبات) والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) بأساليب التفكير، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا وعددهم ١٦٧ طالبا وطالبة منهم (٧٦ طالبا، ١٠٠طالبة)، وطلاب التخصص العلمي كان عددهم (٨٦) طالبا وطالبة، أما طلاب التخصص الأدبي فعددهم (٩٠) طالبا وطالبة، وأستخدم في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير " النسخة القصيرة لستيرنبرغ وواجنر في عام (١٩٩٢)، وأستبانة عمليات الدراسة المعدلة- ذات العاملين لبيجز وزملائه عام ٢٠٠١، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لبيوتشانان في عام ٢٠٠١، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أكثر أساليب التفكير تفضيلا لدى طلاب كلية التربية في قنا هي: أساليب التفكير (الهرمي، الخارجي، الأقلي)، وتوصلت كذلك إلى أن أساليب التفكير لستيرنبرغ Sternberg غير متمايزة عن أساليب التعلم "لبيجز" وخصائص الشخصية وتوجد علاقات متداخلة بينهم، وأن الطلبة

يتميزون عن الطالبات بأسلوب التفكير الحكمي، بينما تتميز الطالبات بأساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ، العالمي، الهرمي، الأقلي).

ثانيا- الدراسات الأجنبية:

ويذكر ستيرنبرغ Sternberg أن مارتن (Martin, 1988) هدف في دراسته إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والذكاء والتحصيل الدراسي والاستعداد الدراسي لدى الطلاب في مادتي الرياضيات واللغة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٧) طالب وطالبة من المرحلة الجامعية، وأستخدم في هذه الدراسة: قائمة أساليب التفكير واختبار للذكاء واختبار للاستعداد الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين أي من أساليب التفكير وكلا من نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي، ووجود علاقات دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (الحكمي، العلمي، المتحرر) والاستعداد الدراسي للرياضيات، بينما لم تكن هناك علاقات دالة إحصائيا لنفس الأساليب أو غيرها مع الاستعداد الدراسي(Sternberg,1994).

أما دراسة "ستيرنبرغ وواجنر" (Sternberg & Wagner, 1991) فقد هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وكل من الذكاء والاستدلال اللفظي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) طالبا وطالبة بالمرحلتين الإعدادية والثانوية منهم (٧٥) بالصفين السابع والثامن، و(٧٠) بالصفين التاسع والعاشر، و(٨٥) بالصفين الحادي عشر والثاني عشر، بالإضافة إلى (٩٠) فرد من الأفراد العاديين، و(٧٥) من طلبة الجامعة، وأستخدم في هذه الدراسة مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر، (١٩٩١)، واختبار الاستدلال اللفظي الذي طبق على عينة الجامعة فقط، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:

بالنسبة لعينة الصفين السابع والثامن: وجود معامل ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ، الملكي) ونسبة الذكاء وهو دال عند قيمة ألفا تساوي أو أقل من (0.01)، بينما لم يجدا معاملات ارتباط دالة إحصائيا بين بقية أساليب التفكير (عشرة أساليب) ونسبة الذكاء، أما بالنسبة لعينة الصفين التاسع والعاشر: تبين وجود معامل ارتباط دال إحصائيا بين أسلوبي التفكير (التشريعي، المحافظ) ونسبة الذكاء وهو دال عند قيمة ألفا تساوي أو أقل من (0.01)، بينما لا توجد معاملات ارتباط دالة إحصائيا بين بقية أساليب التفكير (أحد عشر أسلوبا للتفكير) ونسبة الذكاء، وبالنسبة لعينة الصفين الحادي عشر والثاني عشر: تبين وجود معامل ارتباط دال إحصائيا بين أسلوبي التفكير (التشريعي، الداخلي) مع الذكاء وهو دال عند قيمة ألفا تساوي أو أقل من (0.05)، بينما لا توجد معاملات ارتباط دالة إحصائيا بين بقية أساليب التفكير (أحد عشر أسلوبا للتفكير) ونسبة الذكاء، أما عينة الأفراد العاديين: فقد توصلت الدراسة إلى وجود معامل ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير (التنفيذي، المحلي، المحافظ، الملكي، الأقلي، الخارجي) مع الذكاء وهو دال عند قيمة ألفا تساوي أو أقل من (0.05)، بينما لم توجد معاملات ارتباط دالة إحصائيا بين بقية أساليب التفكير (ستة أساليب تفكير) ونسبة الذكاء، أما بالنسبة لعينة الجامعة: فلم يطبق عليها اختبار للذكاء ولكن طبق عليها اختبار الاستدلال اللفظي، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد معامل ارتباط دال إحصائيا بين أي من أساليب التفكير (١٣ أسلوبا) والاستدلال اللفظي من اختبار الاستعدادات الفارقة.

وقام "ستيرنبرغ وجريجورينكو" (Sternberg & Grigorenko, 1993) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير أساليب التفكير على الموهبة، واختبار نظرية

(ستيرنبرغ، ١٩٨٨) لأساليب التفكير بين مجموعة مختلفة من الطلاب، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٥) من الطلاب الجامعيين في جامعة "يال" الأمريكية ومن الموهوبين فيها، واستخدم في الدراسة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر (1991)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن التحليل العاملي لأساليب التفكير أعطى خمسة عوامل تتركز فيها أساليب التفكير: العامل الأول يوجد به أساليب التفكير (المحافظ، المتحرر، التشريعي، التنفيذي)، والعامل الثاني يوجد به أساليب التفكير (الحكمي، الأقلي، الفوضوي، الملكي)، والعامل الثالث يوجد به أساليب التفكير (الخارجي، الداخلي)، والعامل الرابع يوجد به أساليب التفكير (المحلي، العالمي)، والعامل الخامس يوجد به أسلوب التفكير الهرمي، وكذلك توصلت الدراسة إلى أنه يجب على المعلمين أن لا يقتصر اهتمامهم عند قيامهم بتدريس الطلبة الموهوبين على قدراتهم والبرامج المقررة فقط، لابد من مراعاة أساليب تفكيرهم لما لها من صلة بتنمية الموهبة لديهم، ويجب كذلك عند تشكيل العملية التعليمية مراعاة أساليب التفكير الخاصة بالطلاب بحيث يستفيد أكبر عدد من الطلاب أثناء العملية التعليمية، وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب الموهوبين هي أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، المتحرر)، وأقل الأساليب لديهم هو أسلوب التفكير التنفيذي.

دراسة "ستيرنبرغ وكريكورينجو" (Sternberg & Grigorenko,1995)، والتي تتضمن دراستين فرعيتين ويهمنا هنا الدراسة الفرعية الثانية من بحثهما، والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وبعض العوامل الشخصية لدى الطلاب بالمرحلة الابتدائية والثانوية ومنها (المستوى الاقتصادي-الاجتماعي للأسرة، عدد أفراد الأسرة، ترتيب التلميذ بين أخوته، مستوى تعليم

الأب، مستوى تعليم الأم)، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٤) تلميذا من أربعة مدارس مختلفة بالولايات المتحدة الأمريكية هي: ثانوية خاصة، ثانوية عامة نظامية، ابتدائية خاصة، ابتدائية كاثوليكية، تتراوح أعمارهم بين (١٢-١٦) سنة، واستخدما في الدراسة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر(١٩٩١)، واستبيان قصير للمعلومات الشخصية (المستوى الاقتصادي-الاجتماعي للأسرة، عدد أفراد الأسرة، ترتيب التلميذ بين أخوته، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: عدم وجود تأثير دال إحصائيا لنوع المدرسة على أساليب التفكير لدى الطلبة، وقد تنوعت معاملات الارتباط بين أساليب التفكير لدى التلاميذ وعدد أفراد الأسرة بين معامل ارتباط دال إحصائيا عند قيمة ألفا تساوي أو أقل من(٠,٠١) بين الأسلوب التشريعي وعدد أفراد الأسرة بين معامل ارتباط دال إحصائيا بين الأسلوب التشريعي وعدد أفراد الأسرة، ومعاملات ارتباط دالة إحصائيا عند قيمة ألفا تساوي أو أقل من(٠,٠١) بين مستوى تعليم الأب وعدد من أساليب التفكير (الحكمي، المحلي، المحافظ، الأقلي) ولكن بصورة سلبية بمعنى أن الطلبة الذين يكون والدهم ذا مستوى تعليمي مرتفع يكونون أقل في أساليب التفكير(الحكمي، المحلي، المحافظ، الأقلي)، وتوصلت كذلك نتائج الدراسة إلى عدم وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيا بين مستوى تعليم الأم وأساليب تفكير الطلبة .

أجرى زهانج وريتشارد (Zhang & Richard, 1997) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والتخصص والأداء الأكاديمي على عينة من طلاب جامعة هونج كونج حجمها (٢٤٣)، ونتج عن هذه الدراسة: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية للتخصص والأداء الأكاديمي على أساليب التفكير والتعلم عند الطلاب.

كما هدفت دراسة زهانج وستيرنبرغ (Zhang & Sternberg, 1998) إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وفقا لنظرية السلطة الذاتية العقلية، وسمات الشخصية وفقا لمقياس "كاتل" (Cattell) لسمات الشخصية على عينة من طلاب جامعة بلغت (٨٠٠)، ولقد تمخض عن هذه الدراسة النتائج التالية: وجود علاقة بين بعض أساليب التفكير وفقا لنظرية "ستيرنبرغ Sternberg" وبعض سمات الشخصية وفق مقياس "كاتل"، أن أساليب تفكير الطلاب تتنوع وتتباين كدالة لخصائصهم الشخصية (العمر، الجنس، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، وبيئتهم الاجتماعية)، أن أساليب تفكير المعلمين تختلف تبعا لاختلاف خبراتهم التعليمية وسماتهم الشخصية، وأن الطلاب يكون أدائهم الأكاديمي في أفضل حالاته، عندما تنسجم أساليب تفكيرهم مع أساليب تفكير معلميهم، وأن مساهمة أساليب تفكير الطلاب في أدائهم الأكاديمي، تتعدى وتتجاوز مساهمة قدراتهم الذاتية.

دراسة "كانوجارسي وهيوز"(Cano-Garcia & Hughes, 2000) حول أساليب التفكير وفقا لنظرية ستيرنبرغ Sternberg والتعلم عند طلاب الجامعات، ولقد طبقت الدراسة على عينة من الطلاب الذين يدرسون لنيل درجة البكالوريوس بلغ عددهم (٥٠٠) طالب وطالبة، هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير تفاعل هذه الأساليب على الأداء الأكاديمي، ولقد تمخض عن الدراسة: وجود علاقة ارتباطية ما بين أساليب تفكيرهم والأداء الأكاديمي.

دراسة زهانج (Zhang, 2001)، فقد سعت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالب جامعي من جامعة "هونج كونج"(٢٦٨ طالب\٣٣٢ طالبة) ضمن (٩) كليات هي (التربية، الهندسة، الحقوق، الآداب، العلوم، الطب، الفنون الجميلة،

طب الأسنان. العلوم الاجتماعية)، ولقد استخدم في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر (١٩٩٢)، ومقياس "البحث الموجه نحو الذات" (النسخة القصيرة) والتي أعدت لهذا الغرض خصيصا لهذا البحث، ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية الستة وهي (الشخصية الاجتماعية، الجريئة، الفنية، الحقيقية، الاستقصائية، التقليدية) ولكن بدرجات متفاوتة كالتالي: ارتباط دال إحصائيا بصورة سالبة بين الشخصية الاجتماعية والشخصية الحديثة وأسلوبي التفكير (الحكمي، الخارجي)، ووجود ارتباط دال إحصائيا وبصورة إيجابية بين الشخصية الفنية وأساليب التفكير (التنفيذي، المحلي، المحافظ)، وكذلك وجود ارتباط دال إحصائيا بين الشخصية الحقيقية، الاستقصائية، التقليدية وباقي الأساليب وتوصلت الدراسة كذلك إلى أن النسخة القصيرة من مقياس (البحث الموجه نحو الذات) تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات لتقنين أنماط الشخصية نحو الطلاب (زهانج، ٢٠٠٠).

الخلاصة والملاحظات حول الدراسات السابقة:

بالرغم من ندرة الدراسات السابقة في مجال البحث هذا، فقد لاحظ الباحث إن أغلب الدراسات السابقة تشترك بالسمات التالي:

١- هدفها التعرف على أساليب التفكير المفضلة والسائدة لدى الطلبة، ومدى تميزها عن أساليب التفكير التي وردت ضمن نظريات أخرى غير نظرية ستيرنبرغ Sternberg لأساليب التفكير.

٢- أن جميع مجتمعات الدراسة وعينتها اقتصرت على الطلبة في المجال الأكاديمي الدراسي، ولم يتم التطرق إلى دراسة مجتمعات وعينات من خارج المجال الأكاديمي.

٣- دعت الدراسات السابقة إلى استقصاء العلاقة بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ Sternberg وبعض المتغيرات: النفسية، الاجتماعية، المستوى الاقتصادي للعائلة، مستوى ثقافة الوالدين، أنماط الشخصية، دافعية الإنجاز، متغيرات الجنس، الذكاء والتحصيل الدراسي، الاستعداد الدراسي، الاستدلال اللفظي، بالإضافة إلى كشف تأثير أساليب التفكير على الموهبة.

٤- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في توجيه الدراسة نحو المجال الذي لم تتطرق له الدراسات من قبل.

٥- تميزت هذه الدراسة بأنها تكاد تكون منفردة في التطرق إلى تقصي العلاقة بين السمات السلوكية للطلبة المتفوقين كما يراها المعلمون في ضوء مقياس" تقدير السمات السلوكية للطلبة المتفوقين لرينزولي ورفاقه " وأساليب التفكير السائدة " في ضوء نظرية ستيرنبرغ Sternberg لأساليب التفكير" لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في المملكة الأردنية الهاشمية، وفي حدود علم الباحث داخل المملكة وخارجها ونتيجة لإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة.

الطريقـــة والإجـــــراءت

الطريقـــة والإجـــــراءات

يتضمن هذا الفصل وصفا مفصلا لمجتمع الدراسة، وعينتها، وأدوات الدراسة المستخدمة وبيان ملاءمتها للبيئة الأردنية، وصدقها و ثباتها، ومتغيرات الدراسة، وطريقة جمع البيانات، والطريقة الإحصائية التي استخدمت في تحليل بيانات الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من (٣١٠) طالبا وطالبة (١٨٠طالبا، ١٣٠طالبة) موزعين على الصفوف من التاسع حتى الثاني ثانوي لمدارس اليوبيل، وحسب الجدول رقم (١)، والشكل (١)، (٢).

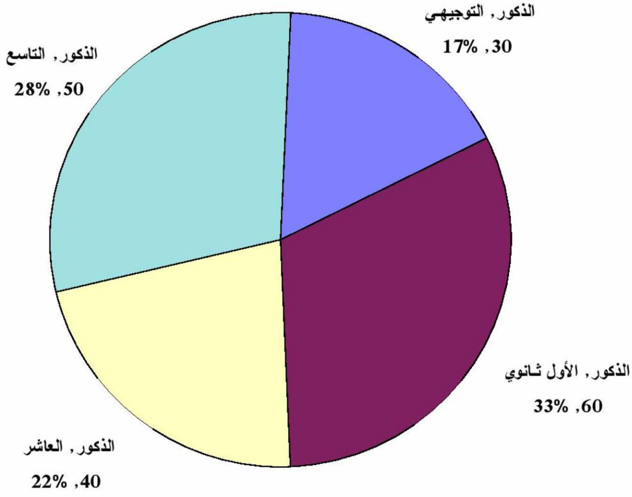
عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على (١٥٥)، طالبا وطالبة من كل الصفوف في مدرسة اليوبيل للعام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٧)، وهذا يشكل ما نسبته (٥٠%)، من مجموع أفراد مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية موزعين وفقا لمتغيرات الدراسة، وكما موضح في الجدول رقم (٢) والشكل (٣)، (٤)،بالإضافة إلى ما مجموعه (٥٠) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة قصدية مباشرة وهم الكادر التعليمي المشرف على الطلاب والطالبات المشاركين في عينة الدراسة ضمن الصفوف كلها للمراحل الدراسية الأربعة.

جدول (١)

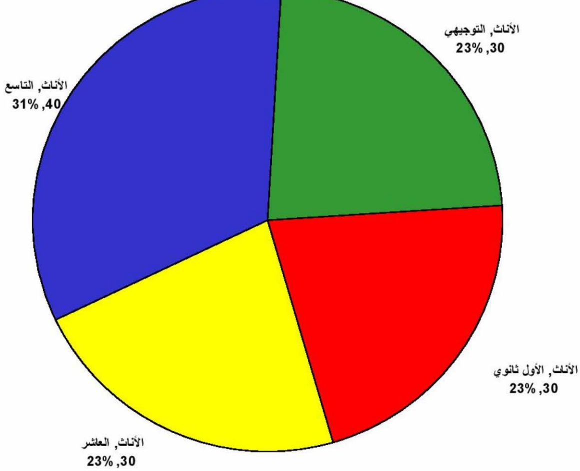
توزيع مجتمع الدراسة على الصفوف في مدارس اليوبيل

الجنس / الصف	ذكور	إناث	المجموع ضمن الصف
التاسع	٥٠	٤٠	٩٠
العاشر	٤٠	٣٠	٧٠
الأول ثانوي	٦٠	٣٠	٩٠
الثاني ثانوي	٣٠	٣٠	٦٠
المجموع الكلي	١٨٠	١٣٠	٣١٠

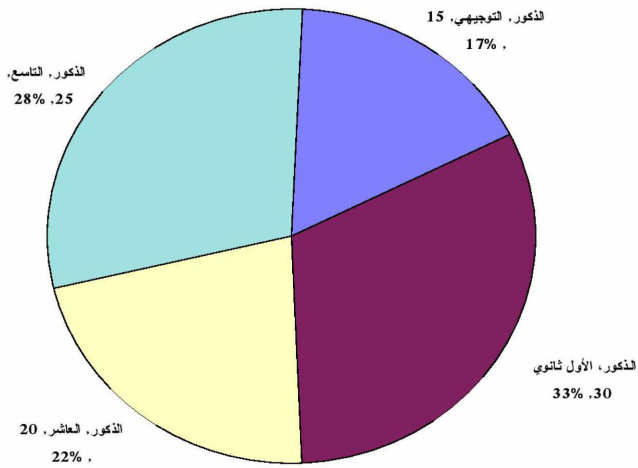
الشكل (1) توزيع مجتمع الدراسة (الذكور) على الصفوف



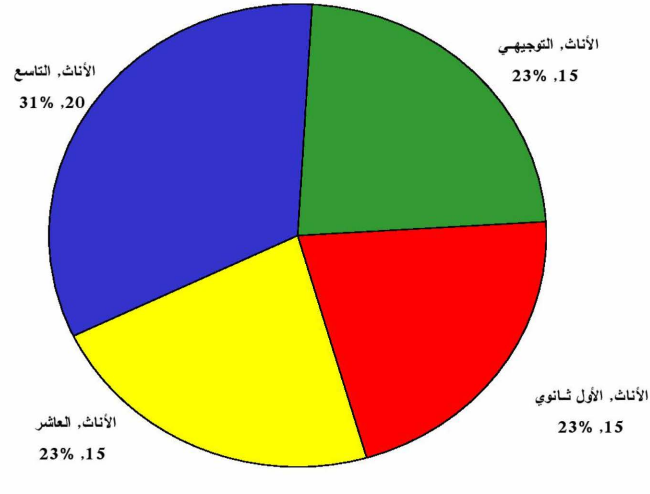
الشكل (2) توزيع مجتمع الدراسة (الأناث) على الصفوف



الشكل (3) توزيع عينـة الدراسـة (الذكور) على الصفوف



الشكل (4) توزيع عينـة الدراسـة (الأناث) على الصفوف



جدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الصف والجنس

الجنس / الصف	التاسع	العاشر	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	المجموع
ذكور	٢٥	٢٠	٣٠	١٥	٩٠
إناث	٢٠	١٥	١٥	١٥	٦٥
المجموع	٤٥	٣٥	٤٥	٣٠	١٥٥

أداة الدراســــــة:

استخدمت في هذه الدراسة الأدوات والمقاييس التالية:

أولا: مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة المتفوقين والموهوبين لرينزولي ورفاقه، Scales for Rating of the Behavioral Characteristics of Superior Students Renzulli, (1976)

المعرب البيئة الأردنية.

صدق المقياس: لغرض التحقق من صدق المقياس قامت "السرور" بترجمة المقياس الأصلي وفق عدد من الخطوات، ومن ثم طبقته في صورته الأردنية على عينة مؤلفة من (٢٢٢) معلما يمثلون معلمي الصف التاسع، حيث طلب من هؤلاء المعلمين أن يختاروا طالبا واحدا موهوبا من الصف التاسع، ثم طلبت منهم أن يقيموا هذا الطالب وفق الصورة الأردنية من مقياس رينزولي، كما قامت "السرور" بمقابلة (٩٥) معلما من معلمي العينة وذلك للتأكد من فهمهم للسمات السلوكية التي طلب منهم ملاحظتها.

وأشارت النتائج إلى توفر دلالات تؤكد على صدق المقياس وثباته حيث أشارت دراسة السرور (١٩٨٩) إلى أن الإجراءات التي أتبعت في تطوير المقياس ومراجعته من قبل المحكمين تمثل دلالات صدق المحتوى، كما توفرت دلالات عن الصدق العاملي للمقياس في صورته الأردنية حيث أظهرت نتائج التحليل

العاملي وباستخدام طريقة العوامل الرئيسية خمسة عوامل هي: التعلم والإبداع، والقيادة، والمثابرة والدافعية، ومرونة التفكير. كما توفرت دلالات عن الصدق التلازمي للمقياس من حيث قدرته على التمييز بين ثلاث مجموعات من الطلبة الموهوبين (ن=٢٢٢) والعاديين (ن=٢٢٢) ومن هم دون المتوسط (ن=٢٢٢)، كما توفرت دلالات عن ثبات المقياس الكلي في صورته الأردنية (ر=٠,٩٠) بطريقة كرونباخ ألفا، هذا وقد أعتمد الباحث دلالات الصدق التي قدمها كلا من رينزولي والسرور وعد ذلك ملائما.

ثبات المقياس: وللتأكد من ثبات هذا المقياس طبق الباحث المقياس على عينة الدراسة الحالية في مدرسة اليوبيل وحساب درجات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، الجدول(٣) يبين معاملات الثبات لمجالات والدرجة الكلية لمقياس السمات السلوكية وفقا لمقياس رينزولي، وبلغت قيمة الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للدرجة الكلية لمقياس السمات السلوكية (٠,٩٧) وتراوحت معاملات الاتساق الداخلي لمجالات السمات السلوكية بينا (٠,٨٣) لمجال السمات القيادية وبين (٠,٩٦) لمجال السمات التعليمية، ويتبين إن معاملات الثبات كانت مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة حيث إن جميع معاملات الثبات تزيد عن (٠,٧٠) وعدت معاملات الثبات ملائمة لأغراض الدراسة.

جدول (٣)

معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمجالات السمات السلوكية وفقا لمقياس رينزولي

السمات الإبداعية	٠,٨٩
صفات الدافعية	٠,٨٥
السمات التعليمية	٠,٩٦
السمات القيادية	٠,٨٣

ثانيا: مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر: قام الباحث باستخدام قائمة أساليب التفكير (TSI) النسخة الطويلة لـ ستينبرغ وواجنر التي تقيس ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير لدى التلاميذ والمدرسين والأفراد العاديين في المجتمع، حيث تعتبر هذه القائمة بمثابة قائمة عامة لأنها تقيس أساليب التفكير لدى جميع الأفراد وفي كل المراحل العمرية، وتتكون النسخة الطويلة من (١٤٠) فقرة أو عبارة يتم الإجابة عليها بطريقة ليكرت المتكونة من سبعة مستويات، وقد قام بترجمة وتقينين هذه القائمة للبيئة المصرية كل من عبدالعال حامد عجوة، رضا عبدالله أبو سريع (عجوة، ١٩٩٨) وقد أصبحت قائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة (TSI) تتكون من ثلاثة عشر أسلوباً ولكن بـ (٩٤) فقرة بدلاً من (١٠٤) فقرة بعد أن قام البدارين (٢٠٠٣) بتقنينها وتكييفها للبيئة الأردنية ذلك على النحو التالي:

- تُرجمت أداة الدراسة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ومن اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- عرضت الأداة على ذوي الاختصاص للتأكد من دقة الترجمة، وبعد ذلك تم التحقق من دلالات صدق و ثبات الأداة المكيفة للبيئة الأردنية.

صدق الأداة: أشار البدارين (٢٠٠٣)، إلى أن نتائج الصدق العاملي للمقياس الأصلي تمخضت عن عاملين:

العامل الأول: الميل إلى التعامل مع الأشياء والأفكار في إطار جماعي.

العامل الثاني: الميل إلى التعامل مع التفاصيل والعمل الروتيني وعدم تفضيل العمل ضمن قيود وتعليمات، وللتأكد من صدق الأداة بعد تكييفها للبيئة الأردنية قام البدارين(٢٠٠٣)، باستخدام الطريقتين التاليتين:

صدق المحتوى: قام البدارين (٢٠٠٣)، بعمل جدول مواصفات لأداة الدراسة، ثم عرضها على لجنة من المحكمين بلغ عددهم (١٠) محكمين من

المختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم من (جامعة اليرموك، والجامعة الهاشمية، والجامعة الأردنية) وكان التحكيم من خلال الجوانب التالية: الصياغة اللغوية، وضوح الفقرات، ومناسبة الفقرات للأبعاد، واقتراحات أخرى، وبعد الإطلاع على آراء المحكمين, قام البدارين (٢٠٠٣) بأجراء التعديلات وفقا لرأي المحكمين، كما تم إجراء تعديلات لغوية على عشر فقرات باستبدال بعض الألفاظ والتراكيب.

ثبات الأداة: أشار البدارين (٢٠٠٣)، إلى أنه تم في المقياس الأصلي، التحقق من ثبات الأداة من

خلال استخدام معادلة "كودر ريتشادسون" (KR-20)، ولقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد الأداة الأصلية من (٠,٥٤-٠,٨٤)، ولزيادة الاتساق الداخلي لأداة الدراسة بعد تكييفها للبيئة الأردنية، قام البدارين (٢٠٠٣)، بتحليل فقرات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، مكونة من (٤٥) طالبة وطالبا من مجتمع الدراسة، ثم تم حساب ارتباط الفقرة بالبعد واستبعاد كل فقرة يقل ارتباطها بالبعد عن (٠,٣٥)، بعد ذلك قام (البدارين٢٠٠٣)، بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية، مكونة من (٤٥) طالبة وطالبا، وقد روعي أن تكون من خارج عينة الدراسة، وتم توزيع الاستبيانات على نفس العينة مرة أخرى بعد أسبوعين من توزيعها في المرة الأولى، لأغراض التحقق من ثبات الإعادة، وأشار البدارين(٢٠٠٣)، إلى أن ثبات الاتساق الداخلي للأداة وفق معادلة (KR-20)، تقترب من ثبات الأداة الأصلية والذي يتراوح ما بين (٠,٨٢-٠,٨٤)، وهذا مؤشر جيد على ثبات الأداة، كما أن معاملات ثبات الاستقرار كانت مرتفعة إلى حد ما وهذا بحسب البدارين (٢٠٠٣) مؤشر آخر على ثبات الدراسة.

وللتأكد من ثبات مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ Sternberg قام الباحث بإعادة تطبيق المقياس على عينة الدراسة في مدرسة اليوبيل وإعادة حساب درجات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، والجدول(٤). يبين قيم الثبات لمجالات والدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير وفقا لنظرية "ستيرنبرغ"، وبلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير (٠,٩٦)، وقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي لمجالات مقياس أساليب التفكير بين(٠,٧٠) للمجال القضائي وبين(٠,٩٢) للمجال الداخلي، وتبين مما سبق إن معاملات الثبات كانت مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة حيث إن جميع معاملات الثبات تزيد عن(٠,٧٠).

جدول (٤)

معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمجالات مقياس أساليب التفكير وفقا لنظرية ستيرنبرغ.

الأسلــوب	معامل الثبات
التشريعي	٠,٧٢
التنفيذي	٠,٧٨
القضائي	٠,٧٠
الملكي	٠,٧١
الهرمي	٠,٧٥
الأقلية	٠,٧٢
الفوضوي	٠,٧٨
الشمولي	٠,٨١
المحلي	٠,٨٠
الداخلي	٠,٩٢
الخارجي	٠,٨٨
التحرري	٠,٨٤
التقليدي	٠,٩٠

وللإجابة على أسئلة الدراسة تم توزيع مقياس أساليب التفكير على عينة من (١٥٥) طالبا، واستجاب معلموا هؤلاء الطلبة على مقياس تقدير السمات السلوكية، وقد تكون مقياس السمات السلوكية من (٤) مجالات هي: السمات الإبداعية، والدافعية، والتعليمية، والقيادية

كما تكون مقياس أساليب التفكير من (١٣) مجالا هي: التشريعي، التنفيذي، القضائي، الملكي، الهرمي، الأقلية، الفوضوي، العالمي، المحلي، الداخلي، الخارجي، التحرري، المحافظ ولأغراض التحليل الإحصائي لمقياس السمات السلوكية فقد أعطيت الإجابة "دائما" (٤) درجات والإجابة "أحيانا" (٣) درجات، والإجابة "نادرا" درجتين، والإجابة "لا تنطبق" درجة واحدة.

ولأغراض تحليل البيانات وتصنيف مستويات السمات السلوكية اعتمد الباحث التصنيف التالي:

- المتوسطات (من ٣ إلى أقل من ٤) مرتفعة.
- المتوسطات (من ٢ إلى أقل ٣) متوسطة.
- المتوسطات (من ١ إلى اقل من ٢) منخفضة.

وذلك بتقسيم المقياس المتدرج الرباعي (دائما، أحيانا، نادرا، لا تنطبق) إلى ثلاث فئات بطول قيمته (١) للفئة الواحدة.

أما فيما يخص استبانة أساليب التفكير فقد أعطيت الإجابة "دائما" (٥) درجات والإجابة "غالبا" (٤) درجات والإجابة "أحيانا" (٣) درجات والإجابة "نادرا" درجتين والإجابة "أبدا" درجة واحدة. واعتماد التصنيف التالي لمستويات أساليب التفكير:

- المتوسطات (من ٣,٦٧ إلى ٥) مرتفعة.

- المتوسطات (من ٢,٣٣ إلى أقل من ٣,٦٧) متوسطة.
- المتوسطات (من ١ إلى أقل من ٢,٣٣) منخفضة.

وذلك بتقسيم المتدرج الخماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) إلى ثلاث فئات بطول فئة قيمته (١,٣٣) للفئة الواحدة.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بأتباع الخطوات الآتية في إجراء الدراسة:

١. الإطلاع على الأدب التربوي في مجال أساليب التفكير وتحديد أولويات أنجاز الدراسة.
٢. إجراء دراسة استطلاعية لكل متغيرات الدراسة (الطلبة، المعلمون، تحديد الصفوف).
٣. مراجعة الأداة وفقا لنتائج الدراسة الاستطلاعية واستخراج دلالات الصدق والثبات للأداة.
٤. قيام الباحث بتحديد مجتمع الدراسة وعينة الدراسة والتأكد منها ميدانيا والحصول على الموافقة من مدارس اليوبيل للقيام بعملية توزيع الاستبيانات على الطلبة، (حسب الكتاب الصادر من جامعة البلقاء الرقم ٥٥٤٢/٤/٤/١/٤٣ في ٢٠٠٧/١٠/٢٣م).
٥. توزيع الاستبيانات على عينة الدراسة والقيام ببعض الإجراءات الإدارية لضمان تنفيذ الاستبيان، حيث شمل العمل توزيع أداتي القياس على عينة الدراسة وتوضيح طريقة الإجابة للمعلمين والطلبة والهدف من الدراسة،

بعد أن تم تطبيق أداتي الدراسة على كامل العينة، تم استبعاد الاستبيانات الناقصة Incomplete Questionnaires والبالغ عددها(٨) استبيانات.

٦. جمع الاستبيانات ومراجعتها وتبويبها وتنظيمها وفق شروط البحث العلمي.

٧. تحليل النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي [Statistical Package for Social Sciences SPSS ve.r15)] لغرض القيام بالمعالجات الإحصائية المطلوبة.

٨- تصميم أداة جديدة تستخدم في عمليات التشخيص Diagnostic Tool لغرض أعطاء صورة كلية عن واقع أساليب التفكير السائدة في مجتمع الدراسة والاستفادة منها في عملية متابعة وتقييم الوحدات التربوية الموجودة ضمن هذا المجتمع، وقد أطلق عليها الباحث تسمية: "المقياس الجرافيكي لأساليب التفكير" الملحق(٤).

Al-saraj2008 Computerized Graphical Scale based on Sternberg thinking Style Theory

متغيرات الدراسة: اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات التالية:

١- المتغير المستقل الأول: الجنس ومستوياته (ذكر، أنثى)

٢- المتغير المستقل الثاني: الصف (التاسع، العاشر، الأول ثانوي، الثاني ثانوي).

٣- المتغير التابع الأول: السمات السلوكية وفقا لمقياس رينزولي (السمات الإبداعية، القيادية، التعليمية، الدافعية).

٤- المتغير التابع الثاني: أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، القضائي، الملكي، الهرمي، الأقلي، الهرمي، العالمي، المحلي، الخارجي، الداخلي، التحرري، التقليدي).

المعالجة الإحصائية:

تم جمع وجدولة البيانات التي حصلنا عليها باستخدام برنامج (Microsoft Excel)، بعد ذلك تم إدخالها لغرض تحليلها باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSSver.15) للإجابة عن أسئلة الدراسة وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) للإجابة عن السؤالين الأول والرابع، واستخدام الأساليب الإحصائية (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)) لفحص الفروق في درجات أساليب التفكير للإجابة عن السؤالين الثاني والخامس، واستخدام الأساليب الإحصائية (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في المستويات واختبار (توكي)) لفحص مصادر هذه الفروق للإجابة عن السؤالين الثالث والسادس، في حين تم استخدام الأساليب الإحصائية (معاملات ارتباط بيرسون) للإجابة عن السؤال السابع.

نتائـــــج الدراســـة

نتائـــج الدراســـة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء السمات السلوكية للطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل كما يلاحظها المعلمون في ضوء مقياس تقدير السمات السلوكية لرينزولي واستقصاء أساليب التفكير السائدة لدى هؤلاء الطلبة في ضوء نظرية ستيرنبرغ Sternberg لأساليب التفكير كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في ضوء مقياس "ستيرنبرغ وواجنر" لأساليب التفكير وبين سماتهم السلوكية في ضوء مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين لرينزولي ورفاقه.

كما هدفت إلى معرفة أثر كل من المتغيرات المستقلة التالية: الصف، الجنس، على أساليب التفكير السائدة وفق نظرية ستيرنبرغ Sternberg لدى طلبة اليوبيل على السمات السلوكية وفقا لمقياس رينزولي كما يراها المعلمون، وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

السؤال الأول: ما السمات السلوكية السائدة لدى الطلبة الموهوبين كما يلاحظها المعلمون في ضوء مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين لرينزولي ورفاقة؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجالات السمات السلوكية، ويتبين من خلال المتوسطات الحسابية في الجدول (٥)، إن متوسط الدرجة الكلية للسمات سلوكية لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل كان ذو درجة مرتفعة حيث بلغ (٣,٠٢)،وتبين إن مستويات مجالات السمات

السلوكية قد تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة، وقد جاء مجال السمات الإبداعية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٠٩)، وفي المرتبة الثانية السمات القيادية بمتوسط (٣,٠٨)، وهما يعتبران ذو درجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال الدافعية بمتوسط (٢,٩١) وهو يعتبر ذو درجة متوسطة، ثم مجال السمات التعليمية بمتوسط (٣,٠٤) وهو يعتبر ذو درجة مرتفعة.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات السمات السلوكية حسب مقياس رينزولي

السمات السلوكية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
السمات الإبداعية	٣,٠٩	٠,٦٣	١	مرتفعة
سمات الدافعية	٢,٩١	٠,٤٣	٤	متوسطة
السمات التعليمية	٣,٠٤	٠,٨٦	٣	مرتفعة
السمات القيادية	٣,٠٨	٠,٥٦	٢	مرتفعة
الدرجة الكلية للسمات السلوكية	٣,٠٢	٠,٥٩		مرتفعة

١. **مجال السمات الإبداعية:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال السمات الإبداعية وبلغ المتوسط الحسابي لمجال السمات الإبداعية (٣,٠٩)، وهو يعتبر ذو درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة(١) "**محب للاستطلاع يسأل عن كل شيء وباستمرار**" في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٥١) وهي ذات درجة مرتفعة، ثم الفقرة (٣) "**يعبر عن رأيه بجرأة، وقد يكون متطرفا لكنة لا يخشى النقد**" بمتوسط (٣,٣٧) وهي أيضا ذات درجة مرتفعة،

أما بقية فقرات هذا المجال فقد تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٩) " **لا ينسجم بسهولة مع الآخرين في العمل الجماعي لا يخشى الاختلاف وله اسلوبة في التنفيذ** " في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,٥٣)، ثم الفقرة (١٠)" **نقده بناء يدقق في التحاليل والتعاليل قبل قبولها** " بمتوسط (٢,٧٣)، وهما يعتبران ذا درجتين متوسطتين، والجدول (٦) يبين هذه النتائج.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات السمات الإبداعية

السمات الإبداعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١- محب للاستطلاع، يسأل عن كل شيء وباستمرار	٣,٥١	٠,٧٧	١	مرتفعة
٢- لديه أفكار وحلول لمشاكل ومسائل متعددة، وتتسم إجابته بالذكاء	٣,٢٤	١,١٠	٤	مرتفعة
٣- يعبر عن رأيه بجرأة، قد يكون متطرفا لكنه لا يخشى النقد	٣,٣٧	٠,٧٦	٢	مرتفعة
٤- على قدر عال من حب اكتشاف الغامض والمجازفة	٣,٢٨	٠,٤٥	٣	مرتفعة
٥- يتميز بسرعة البديهة وسعة الخيال والتلاعب بالألفاظ والأفكار	٣,٢٣	١,٠٩	٥	مرتفعة
٦- يتمتع بروح الدعابة والطرفة والفكاهة	٣,٠٣	٠,٧٣	٧	مرتفعة
٧- مرهف الحس وذو عاطفة جياشة	٣,٠٩	١,٠٥	٦	مرتفعة

السمات الإبداعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
وسريع التأثر عاطفيا				
٨- ذواق للجمال وملم بالإحساس الفني يرى الوجه الجمالي للأشياء	٢,٧٧	١,٠١	٨	متوسطة
٩- لا ينسجم بسهولة مع الآخرين في العمل الجماعي، ولا يخشى الاختلاف وله أسلوبه في التنفيذ	٢,٥٣	٠,٥٠	١٠	متوسطة
١٠- نقده بناء يدقق في التحاليل والتعاليل قبل قبولها	٢,٧٣	١,٠٩	٩	متوسطة
السمات الإبداعية	٣,٠٩	٠,٦٣		مرتفعة

٢. **مجال سمات الدافعية:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال سمات الدافعية وبلغ المتوسط الحسابي لمجال سمات الدافعية (٢,٩١)، وهو يعتبر ذو درجة متوسطة، وقد جاءت الفقرة (٣)" **بحاجة إلى قليل من الحث لإتمام عمله** " في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٥٧) وهي ذات درجة مرتفعة، ثم الفقرة (٢) " **لا يستريح إلى الأعمال الروتينية** " في المرتبة الثانية بمتوسط (٣,٢٤) وهي أيضا ذات درجة مرتفعة، أما بقية فقرات هذا المجال فقد تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة، وقد جاءت الفقرة (١)" **يسعى إلى إتقان أي عمل يوكل إليه أو يرغبه وينفذه بدقة** " في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,٤٤) وهي ذات درجة متوسطة، ثم الفقرة (٩) " **يميز بين الصواب والخطأ، الحسن والسيئ، وكثيرا ما يبادر إلى تقييم الحوادث** " بمتوسط (٢,٤٨)، وهما يعتبران ذا درجتين متوسطتين، والجدول (٧) يبين هذه النتائج.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات سمات الدافعية

سمات الدافعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١- يسعى إلى إتقان أي عمل يوكل إليه أو يرغبه وينفذه بدقة	٢,٤٤	٠,٥٤	٩	متوسطة
٢- لا يستريح إلى الأعمال الروتينية	٣,٥٧	٠,٥٠	٢	مرتفعة
٣- بحاجة إلى قليل من الحث لإتمام عمله	٣,٥٧	٠,٧٠	١	مرتفعة
٤- يسعى إلى إتمام عمله ويراجع نفسه وعمله قبل تسليم العمل	٢,٨٥	٠,٤١	٥	متوسطة
٥-يفضل العمل بمفرده قد يحتاج إلى قليل من الحث والتشجيع	٢,٦٢	٠,٧٠	٦	متوسطة
٦- يهتم بأمور الكبار التي لا يبدي من هو في سنه أي اهتمام لها	٢,٩٠	٠,٨٥	٤	متوسطة
٧- غالبا ما يكون حازما ومغامرا ومتعصبا (عنيدا)	٣,٢٥	٠,٦٨	٣	مرتفعة
٨- يحب تنظيم الأشياء والعيش بطريقة منظمة	٢,٥٣	٠,٦٦	٧	متوسطة
٩- يميز بين الصواب والخطأ، الحسن و السيئ، وكثيرا ما يبادر إلى تقييم الحوادث	٢,٤٨	٠,٦٣	٨	متوسطة
سمات الدافعية	٢,٩١	٠,٤٣	-	متوسطة

٣. **مجال السمات التعليمية:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال السمات التعليمية وبلغ المتوسط الحسابي لمجال السمات التعليمية (٣,٠٤)، ويعتبر ذو درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٢)" **لديه حصيلة كبيرة من المعلومات وعن مواضيع شتى** " في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٥١) وهي ذات درجة مرتفعة، ثم الفقرة (٥) " **ملم ببعض الأنظمة والقواعد والقوانين التي تساعده على وضع التعميم على الأحداث** " بمتوسط (٣,٣٣) وهي أيضا ذات درجة مرتفعة، أما بقية فقرات هذا المجال فقد تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٧) " **كثير القراءة والمطالعة لمواضيع تفوق مستوى سنه** " في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,٤٣) وهي ذات درجة متوسطة، ثم الفقرة (٣) " **سريع البديهية وقوي الذاكرة** " بمتوسط (٢,٨٨)، وهما يعتبران ذا درجتين متوسطتين، والجدول (٨) يبين هذه النتائج.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات السمات التعليمية

السمات التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١- لديه حصيلة لغوية ومصطلحات تفوق مستوى عمره ويتقن استخدامها	٣,٢٣	١,٠٩	٣	مرتفعة
٢- لديه حصيلة كبيرة من المعلومات وعن مواضيع شتى	٣,٥١	٠,٧٧	١	مرتفعة
٣- سريع البديهة وقوي الذاكرة	٢,٨٨	١,١٨	٧	متوسطة
٤- نافذ البصيرة ومحلل للوقائع وسريع التوقع النتائج ويسأل عن كيفية وحيثية الأشياء	٣,٠٩	١,٠٥	٤	مرتفعة

٥- ملم ببعض الأنظمة والقواعد والقوانين التي تساعده على وضع التعميم على الأحداث	٣,٣٣	٠,٧٥	٢	مرتفعة
٦- حاد الملاحظة ويرى الأشياء من زوايا مختلفة	٢,٩١	٠,٩٦	٦	متوسطة
٧- كثير القراءة والمطالعة لمواضيع تفوق مستوى سنه	٢,٤٣	٠,٧٩	٨	متوسطة
٨- يستقرأ ويحلل الأمور المعقدة إلى عناصر يسهل تعليلها لنفسه	٢,٩٨	١,٠٠	٥	متوسطة
السمات التعليمية	٣,٠٤	٠,٨٦	-	مرتفعة

٤. **مجال السمات القيادية:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال السمات القيادية بلغ المتوسط الحسابي لمجال السمات القيادية (٣,٠٨)، ويعتبر ذو درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٥) " **لديه القابلية لتنظيم ووضع البنى للأشياء، الأفراد، المواقف** " في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٣٩) وهي ذات درجة مرتفعة، ثم الفقرة (٤) " **واثق بنفسه عندما يتفاعل مع أقرانه من نفس العمر** " بمتوسط (٣,٣٢) وهي أيضا ذات درجة مرتفعة، أما بقية فقرات هذا المجال فقد كانت ذات درجات مرتفعة باستثناء الفقرتين الفقرة (٣) " **لديه القابلية على تفصيل وتوضيح الأفكار والتواصل بصورة جيدة مع الآخرين** " وهي في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,٥٥) ، والفقرة (٢) " **يرغب بأن يحترم من قبل رفاقه في الصف** " بمتوسط (٢,٩١)، وهما ذات درجتين متوسطتين. والجدول (٩) يبين هذه النتائج.

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات السمات القيادية

السمات القيادية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١- يتصرف بمسؤولية، ويمكن الاعتماد عليه لإنجاز النشاطات والمشاريع	٣,١١	١,٠٦	٤	مرتفعة
٢- يرغب بأن يحترم من قبل رفاقه في الصف	٢,٩١	٠,٩٦	٦	متوسطة
٣- لديه القابلية على تفصيل وتوضيح الأفكار والتواصل بصورة جيدة مع الآخرين	٢,٥٥	٠,٩٣	٧	متوسطة
٤- واثق بنفسه عندما يتفاعل مع أقرانه من نفس العمر	٣,٣٢	٠,٤٧	٢	مرتفعة
٥- لديه القابلية لتنظيم ووضع البنى للأشياء، الأفراد، المواقف	٣,٣٩	٠,٤٩	١	مرتفعة
٦- يتصف بروح التعاون عندما يعمل مع الآخرين	٣,١٨	٠,٧٠	٣	مرتفعة
٧- يميل إلى إدارة وتوجيه النشاطات عندما يشترك مع الآخرين	٣,٠٧	٠,٧٥	٥	مرتفعة
السمات القيادية	٣,٠٨	٠,٥٦	-	مرتفعة

السؤال الثاني: هل تختلف السمات السلوكية السائدة لدى الطلبة الموهوبين كما يلاحظها المعلمون في ضوء مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين لرينزولي ورفاقه باختلاف جنس الطلبة؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات السمات السلوكية واستخرجت نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق بين تلك المتوسطات

حسب متغير الجنس، وتبين من نتائج اختبار (ت) في الجدول (١٠) عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا يساوي أو أقل من (٠,٠٥) في الدرجة الكلية لمقياس السمات السلوكية حسب متغير الجنس، فقد بلغت قيمة (ت) (٠,١٥)، وبلغت قيمة المتوسط للسمات الكلية للإناث (٣,٠١) وبلغت قيمة المتوسط للسمات الكلية للذكور (٣,٠٣)، كما وبينت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا تساوي أو أقل (٠,٠٥) في جميع مجالات السمات السلوكية، والجدول (١٠) يبين تلك النتائج.

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في درجات السمات السلوكية حسب متغير الجنس

السمة السلوكية	ذكور		إناث		قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
السمات الإبداعية	٣,١٠	٠,٦١	٣,٠٥	٠,٦٧	٠,٤٠	١٥٣	٠,٦٨٨
سمات الدافعية	٢,٨٨	٠,٤٧	٢,٩٥	٠,٣٨	٠,٩٣	١٥٣	٠,٣٥٥
السمات التعليمية	٣,٠٧	٠,٨٢	٣,٠١	٠,٩١	٠,٤١	١٥٣	٠,٦٨٠
السمات القيادية	٣,٠٩	٠,٥٤	٣,٠٥	٠,٥٨	٠,٤٦	١٥٣	٠,٦٥٠
السمات السلوكية بشكل عام	٣,٠٣	٠,٥٨	٣,٠١	٠,٦٠	٠,١٥	١٥٣	٠,٨٧٩

السؤال الثالث: هل تختلف السمات السلوكية السائدة لدى الطلبة الموهوبين كما يلاحظها المعلمون في ضوء مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين لرينزولي ورفاقه باختلاف الصف؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات السمات السلوكية واستخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين تلك المتوسطات حسب متغير الصف، كما استخرجت نتائج اختبار (توكي) للمقارنات البعدية لفحص مصادر هذه الفروق في حال وجودها. والجدول (١١) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما يبين الجدول (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول (١٣)، نتائج اختبار (توكي) للمقارنات البعدية.

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات السمات السلوكية حسب الصف

	التاسع		العاشر		الأول ثانوي		الثاني ثانوي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السمات الإبداعية	٢,٨٠	٠,٧٠	٣,١١	٠,٧٦	٣,٢٧	٠,٥٧	٣,١٨	٠,٠٧
سمات الدافعية	٢,٨٠	٠,٥٦	٣,٠٤	٠,٥٥	٢,٩٤	٠,٢٧	٢,٨٩	٠,٠٠
السمات التعليمية	٢,٨٦	١,١٢	٣,١٠	١,٠٤	٣,١٣	٠,٦٦	٣,١٣	٠,٠٠
السمات القيادية	٣,٠٥	٠,٧٥	٣,٢١	٠,٦٨	٣,٠٣	٠,٣٨	٣,٠٢	٠,٠٥
الدرجة الكلية	٢,٨٦	٠,٧٥	٣,١١	٠,٧٣	٣,٠٩	٠,٤٥	٣,٠٥	٠,٠١

يتبين من الجدول (١١) أعلاه إن هناك فروقا ظاهرية في درجات السمات السلوكية لدى طلبة مدرسة اليوبيل حسب الصف، ولفحص دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (الجدول ١٢)، وبينت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا تساوي أو أقل من (٠,٠٥) في الدرجة الكلية للسمات سلوكية حسب الصف، فقد بلغت قيمة ف (١,٦٢)، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا تساوي أو أقل من (٠,٠٥) في مجالات السمات السلوكية حسب الصف باستثناء مجال السمات الإبداعية، فقد بلغت قيم ف لهذا المجال (٤,٩٢).

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في مستويات السمات السلوكية حسب الصف

السمات		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
السمات الإبداعية	بين المجموعات	٥,٤٤	٣	١,٨١	٤,٩٢	٠,٠٠٣
	داخل المجموعات	٥٥,٦١	١٥١	٠,٣٧		
	المجموع	**٦١,٠٥**	**١٥٤**			
سمات الدافعية	بين المجموعات	١,١٥	٣	٠,٣٨	٢,١١	٠,١٠٢
	داخل المجموعات	٢٧,٤٥	١٥١	٠,١٨		
	المجموع	**٢٨,٦٠**	**١٥٤**			
السمات التعليمية	بين المجموعات	٢,١٨	٣	٠,٧٣	٠,٩٩	٠,٤٠١
	داخل المجموعات	١١٠,٩٤	١٥١	٠,٧٣		
	المجموع	**١١٣,١٢**	**١٥٤**			
السمات القيادية	بين المجموعات	٠,٨٩	٣	٠,٣٠	٠,٩٦	٠,٤١٣

	داخل المجموعات	٤٦,٧٨	١٥١	٠,٣١		
	المجموع	**٤٧,٦٧**	**١٥٤**			
الدرجة الكلية للسمات السلوكية	بين المجموعات	١,٦٦	٣	٠,٥٥	١,٦٢	٠,١٨٨
	داخل المجموعات	٥١,٧٦	١٥١	٠,٣٤		
	المجموع	**٥٣,٤٣**	**١٥٤**			

وبينت نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية إن مصادر هذا الفرق كانت بين طلبة الصف التاسع من جهة وبين طلبة الصفين الأول ثانوي والثاني ثانوي من جهة أخرى، لصالح طلبة الصفين الأول ثانوي الثاني ثانوي الذي بلغ متوسطهما على التوالي (٣,٢٧) و(٣,١٨) في حين بلغ المتوسط لطلبة الصف التاسع (٢,٨٠)، والجدول (١٣) التالي يبين النتائج.

جدول (١٣)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لفحص مصادر الفروق في السمات السلوكية حسب الصف

	التاسع	**العاشر**	**الأول ثانوي**
العاشر	-٠,٣١		
الأول ثانوي	-٠,٤٧*	-٠,١٦	
الثاني ثانوي	-٠,٣٨*	-٠,٠٦	٠,٠٩

السؤال الرابع: ما أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في ضوء مقياس ستيرنبرغ وواجنر لأساليب التفكير؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجالات أساليب التفكير في ضوء مقياس ستيرنبرغ وواجنر، وتبين إن مستويات المجالات

المختلفة لأساليب التفكير قد تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة، وقد جاء أسلوب التفكير التحرري في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٣)، وفي المرتبة الثانية أسلوب التفكير التشريعي بمتوسط (٤,١٣)، وهما يعتبران ذو درجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الأخيرة أسلوب التفكير التقليدي بمتوسط (٣,٤١)، ثم الملكي بمتوسط (٣,٥٦) وهما يعتبران ذو درجة متوسطة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج حسب كل مجال على حدة، والجدول (١٤) يبين هذه النتائج.

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أساليب التفكير حسب مقياس "ستيرنبرغ وواجنر"

الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
التشريعي	٤,١٣	٠,٥٠	٢	مرتفعة
التنفيذي	٤,١٠	٠,٥٦	٣	مرتفعة
القضائي	٣,٨٤	٠,٦٢	٦	مرتفعة
الملكي	٣,٥٦	٠,٧٧	١٢	متوسطة
الهرمي	٣,٩٦	٠,٥٧	٥	مرتفعة
الأقلية	٣,٨٢	٠,٧٢	٧	مرتفعة
الفوضوي	٣,٧٣	٠,٧١	٩	مرتفعة
الشمولي	٣,٧٧	٠,٧٣	٨	مرتفعة
المحلي	٣,٧١	٠,٨١	١١	مرتفعة
الداخلي	٣,٧٢	٠,٩١	١٠	مرتفعة
الخارجي	٤,٠٣	٠,٧٣	٤	مرتفعة
التحرري	٤,١٣	٠,٦٦	١	مرتفعة
التقليدي	٣,٤١	٠,٩٤	١٣	متوسطة

١.**المجال التشريعي:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال التشريعي، بلغ المتوسط الحسابي للمجال التشريعي (٤,١٣)، وهو يعتبر ذو درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٧) " **أشعر بالسعادة حيال المهمة التي أقوم بها عندما أكون قادرا على تحديد ما الذي سأفعله وكيف أفعله** " في المرتبة الأولى بمتوسط (٤,٥٦) وهي ذات درجة مرتفعة، ثم الفقرة (١) "**أفضل عمل الأشياء طريقتي وأفكاري الخاصة بي** " في المرتبة الثانية بمتوسط (٤,٣٦) وهي أيضا ذات درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٦) " **أفضل قبل الشروع بمهمة ما فهم آلية القيام بها** " في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٥٢)، وهي ذات درجة متوسطة، أما بقية الفقرات فقد كانت ذات درجات مرتفعة، والجدول (١٥) يبين ذلك.

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال التشريعي

الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١- أفضل عمل الأشياء بطريقتي وأفكاري الخاصة بي	٤,٣٦	٠,٦١	٢	مرتفعة
٢- أستخدم استراتيجياتي الخاصة بي في حل أي مشكلة أواجهها	٤,١٧	٠,٧٥	٦	مرتفعة
٣- أجرب أفكاري لأرى إلى أي مدى ستحقق أهدافها	٤,١٨	٠,٧٧	٥	مرتفعة
٤- أتعامل مع المشاكل التي تمكنني من تجريب أساليبي الخاصة بي في معالجتها	٣,٨٥	١,٠٢	٧	مرتفعة
٥- أفضل البدء باستخدام أفكاري الخاصة بي عند القيام بمهمة ما	٤,١٨	٠,٨٧	٤	مرتفعة

٦- أفضل قبل الشروع بمهمة ما فهم آلية القيام بها	٣,٥٢	١,٠٤	٨	متوسطة
٧- أشعر بالسعادة حيال المهمة التي أقوم بها عندما أكون قادرا على تحديد ما الذي سأفعله وكيف أفعله	٤,٥٦	٠,٦٧	١	مرتفعة
٨- أفضل المواقف التي تمكنني من استخدام أفكاري وأساليبي في التعامل معها	٤,٢١	١,٠٥	٣	مرتفعة
التشريعي	٤,١٣	٠,٥٠	-	مرتفعة

٢.**المجال التنفيذي:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال التنفيذي، بلغ المتوسط الحسابي للمجال التشريعي (٤,١٣)، وهو يعتبر ذو درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٧)" **أشعر بالسعادة حيال المهمة التي أقوم بها عندما أكون قادرا على تحديد ما الذي سأفعله وكيف أفعله** " في المرتبة الأولى بمتوسط (٤,٥٦) وهي ذات درجة مرتفعة، ثم الفقرة (١) " **أفضل عمل الأشياء طريقتي وأفكاري الخاصة بي** " في المرتبة الثانية بمتوسط (٤,٣٦) وهي أيضا ذات درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٦) " **أفضل قبل الشروع بمهمة ما فهم آلية القيام بها** " في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٥٢)، وهي ذات درجة متوسطة، أما بقية الفقرات فقد كانت ذات درجات مرتفعة، والجدول (١٦) يبين ذلك.

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال التنفيذي

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٩- آخذ في الاعتبار آراء الآخرين عند صنع قرار ما	٤,٠١	٠,٨٢	٦	مرتفعة
١٠- أحرص على استخدام الطريقة المناسبة في حل أي مشكلة	٤,٣١	٠,٧٦	٢	مرتفعة
١١- أفضل المشاريع ذات البنية الواضحة والخطة والهدف المحدد	٤,٢٧	٠,٨٨	٣	مرتفعة
١٢- أتأكد من الطريقة الواجب استخدامها قبل البدء بمهمة أو مشروع ما	٤,١٧	٠,٧٣	٤	مرتفعة
١٣- أفضل المواقف التي يكون فيها دوري واضحا ومحددا	٤,٥١	٠,٧٩	١	مرتفعة
١٤- أفهم آلية حل مشكلة ما بأتباع قواعد محددة	٣,٧٥	١,٠٣	٧	مرتفعة
١٥- أستمتع بعمل الأشياء التي أتمكن من عملها وفق إرشادات وتعليمات	٤,٠٩	١,٠٤	٥	مرتفعة
١٦-أتبع قواعد محددة عند أداء مهمة أو حل مشكلة ما	٣,٦٦	٠,٩٩	٨	متوسطة
التنفيذي	٤,١٠	٠,٥٦	-	مرتفعة

٣.**المجال القضائي:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال القضائي، بلغ المتوسط الحسابي للمجال التنفيذي (٤,١٠)، وهو يعتبر ذو درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (١٣) " **أفضل المواقف التي يكون فيها**

دوري واضحا ومحددا " في المرتبة الأولى بمتوسط (٤,٥١) وهي ذات درجة مرتفعة، ثم الفقرة (١٠) " **أحرص على استخدام الطريقة المناسبة في حل أي مشكلة** " في المرتبة الثانية بمتوسط (٤,٣١) وهي أيضا ذات درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (١٦) " **أتبع قواعد محددة عند أداء مهمة أو حل مشكلة ما**" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٦٦)، وهي ذات درجة متوسطة، أما بقية الفقرات فقد كانت ذات درجات مرتفعة، والجدول (١٧) يبين ذلك.

جدول (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال القضائي

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١٧- أنتقد أساليب الآخرين في معالجة الأشياء عند مناقشة أو كتابة بعض الأفكار	٣,٥٨	٠,٩٥	٦	متوسطة
١٨- أقرر الفكرة التي أختارها عندما أواجه أفكارا متناقضة	٣,٩٦	٠,٧٥	٢	مرتفعة
١٩- أتحقق من وجهات نظر الآخرين المخالفة لوجهة نظري وأفكاري	٤,٠٢	٠,٩٨	١	مرتفعة
٢٠- أفضل المهمات التي تمكني من وضع درجة تقيمية لتصاميم وطرق الآخرين في عمل الأشياء	٣,٨٢	١	٤	مرتفعة
٢١- أفضل المشاريع التي تمكنني من دراسة أفكار ووجهات نظر الآخرين المختلفة	٣,٧٦	١,١٨	٥	مرتفعة
٢٢- أعمل مقارنة بين وجهات النظر المتناقضة عند اتخاذ قرار	٣,٩٠	٠,٩٥	٣	مرتفعة
القضائي	٣,٨٤	٠,٦٢	-	مرتفعة

٤.**المجال الملكي:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الملكي بلغ المتوسط الحسابي للمجال الملكي(٣,٥٦)، وهو يعتبر ذو درجة متوسطة، وقد كانت جميع فقرات هذا المجال ذات درجات متوسطة باستثناء الفقرة (٢٣) " **أرتكز على فكرة واحدة رئيسية عند مناقشة وكتابة بعض الأفكار** " التي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٨٧) حيث كانت ذات درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٢٦) " **آخذ في اعتباري عاملا رئيسيا واحدا عند محاولة صنع قرار ما** " في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٤٣)، وهي ذات درجة متوسطة، والجدول (١٨) يبين ذلك.

جدول (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الملكي

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٢٣- أرتكز على فكرة واحدة رئيسية عند مناقشة وكتابة بعض الأفكار	٣,٨٧	١,٠٣	١	مرتفعة
٢٤- أميل إلى إهمال المشاكل التي تستجد عند محاولة إنهاء مهمة ما	٣,٤٧	١,٠٩	٣	متوسطة
٢٥- أستخدم أي وسيلة للوصول إلى أهدافي وغاياتي	٣,٥٨	١,٢٤	٢	متوسطة
٢٦- آخذ في اعتباري عاملا رئيسيا واحدا عند محاولة صنع قرار ما	٣,٤٣	١,٠٩	٥	متوسطة
٢٧- أركز على مهمة واحدة في الوقت الواحد	٣,٤٦	١,٢١	٤	متوسطة
الملكي	٣,٥٦	٠,٧٧	-	متوسطة

٥.**المجال الهرمي:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الهرمي وبلغ المتوسط الحسابي للمجال الهرمي (٣,٩٦)، ويعتبر ذو درجة مرتفعة، وقد كانت جميع فقرات هذا المجال ذات درجات مرتفعة، وكانت الفقرة (٢٨) " **أضع أولويات للأشياء التي من الضروري عملها قبل البدء بتنفيذها** " في المرتبة الأولى بمتوسط (٤,١٤)، ثم جاءت الفقرة (٣٠) "**أعرف الأشياء التي يجب علي عملها قبل البدء بمهمة أو مشروع ما** " في المرتبة الثانية وبمتوسط (٤,٠٥) ، وقد جاءت الفقرة (٣٤) " **أدرك الآلية التي سترتبط بها عناصر المهمة بالهدف الكلي للمهمة عند القيام بمهمة ما** " في المرتبة الأخيرة بمتوسط(٣,٧٢)، والجدول (١٩) يبين ذلك.

جدول (١٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الهرمي

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٢٨- أضع أولويات للأشياء التي من الضروري عملها قبل البدء بتنفيذها	٤,١٤	٠,٩٦	١	مرتفعة
٢٩- أحب أن تكون الأفكار والمسائل موضع النقاش مرتبة وفق الأهمية عند المناقشة والكتابة	٤,٠٥	٠,٨٢	٣	مرتفعة
٣٠- أعرف الأشياء التي يجب علي عملها قبل البدء بمهمة أو مشروع ما	٤,٠٥	٠,٧٧	٢	مرتفعة
٣١- أدرك جيدا خطورة المشاكل التي أعالجها ووفق أي ترتيب يتم معالجتها	٣,٩١	١,٠١	٦	مرتفعة
٣٢- أدرك جيدا الترتيب الذي وفقه يتم تنفيذ عدة أشياء يجب عملها	٣,٩٧	٠,٨٩	٤	مرتفعة

٣٣- أعمل قائمة مرتبة وفق الأهمية للأشياء التي سوف أنفذها عند القيام بمهمة ما	٣,٨٩	١,٠٥	٧	مرتفعة
٣٤- أدرك الآلية التي سترتبط بها عناصر المهمة بالهدف الكلي للمهمة عند القيام بمهمة ما	٣,٧٢	١,٠٧	٨	مرتفعة
٣٥- أهتم بالآلية التي سترتبط بها الأفكار سوية عند مناقشة أو كتابة بعض الأفكار	٣,٩٣	٠,٩٧	٥	مرتفعة
الهرمي	٣,٩٦	٠,٥٧	-	مرتفعة

٦. **مجال الأقلية:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأقلية بلغ المتوسط الحسابي للمجال الأقلية (٣,٨٢)، وهو يعتبر ذو درجة مرتفعة، وقد كانت جميع فقرات هذا المجال ذات درجات مرتفعة باستثناء الفقرة (٣٧) " **أقوم بعمل عدة مهام بنفس الأهمية في آن واحد** " التي جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٤٩) حيث كانت ذات درجة متوسطة، وقد جاءت الفقرة (٣٨) " **أقسم وقتي واهتمامي بين عدة مهام وأشياء يجب عملها** " في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٩٣)، والجدول (٢٠) يبين ذلك.

جدول (٢٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأقلية

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٣٦- عادة ما أبدأ بتنفيذ أي من عناصر المهمة التي أتولاها	٣,٨٩	١,٠٣	٣	مرتفعة
٣٧- أقوم بعمل عدة مهام بنفس الأهمية في آن واحد	٣,٤٩	١,١٧	٦	متوسطة
٣٨- أقسم وقتي واهتمامي بين عدة مهام وأشياء يجب عملها	٣,٩٣	١,٠٩	١	مرتفعة
٣٩- أحاول عمل عدة أشياء مرة واحدة لكي أستطيع التنقل بينها	٣,٨٨	١,١١	٤	مرتفعة
٤٠- عادة ما أعمل عدة أشياء مرة واحدة	٣,٨٤	١,٠٩	٥	مرتفعة
٤١- أميل بالنظر إلى جميع جوانب مشروع ما بنفس الأهمية عند القيام به	٣,٨٩	١,١٥	٢	مرتفعة
الأقلية	٣,٨٢	٠,٧٢	-	مرتفعة

٧.**المجال الفوضوي:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الفوضوي بلغ المتوسط الحسابي للمجال الفوضوي (٣,٧٣)، وهو يعتبر ذو درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٤٤) " **أعالج جميع أنواع المشاكل حتى وإن بدا لي بعضها تافه** " في المرتبة الأولى بمتوسط (٤,١٢) وهي ذات درجة مرتفعة، ثم الفقرة (٤٥) " **أستخدم أية أفكار تخطر على ذهني عند مناقشة أو كتابة بعض الأفكار** " في المرتبة الثانية وبمتوسط (٤,٠٢) وهي

أيضا ذات درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٤٣)" **أتنقل بين المهام لأنها تبدو لي بنفس الأهمية** " في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٢٣)، وهي ذات درجة متوسطة، والجدول (٢١) يبين ذلك.

جدول (٢١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الفوضوي

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٤٢- أعمل ما تلتقطه يدي أولا عندما يكون لدي عدة أشياء يجب عملها	٣,٧٨	١,٣٨	٥	مرتفعة
٤٣- أتنقل بين المهام لأنها تبدو لي بنفس الأهمية	٣,٢٣	١,٢٧	٨	متوسطة
٤٤- أعالج جميع أنواع المشاكل حتى وإن بدا لي بعضها تافه	٤,١٢	٠,٩٨	١	مرتفعة
٤٥- أستخدم أية أفكار تخطر على ذهني عند مناقشة أو كتابة بعض الأفكار	٤,٠٢	٠,٩٩	٢	مرتفعة
٤٦- أجد أن حل مشكلة ما يؤدي إلى عدة مشاكل أخرى بنفس الأهمية	٣,٢٨	١,٢٠	٧	متوسطة
٤٧- آخذ في الاعتبار جميع وجهات النظر عند صنع قرار ما	٣,٨٤	١,٠٥	٤	مرتفعة
٤٨_ أحاول وبقدر ما أستطيع وبأي ترتيب كان عمل عدة أشياء بالغة الأهمية	٣,٩٨	١,٠٤	٣	مرتفعة
٤٩- آخذ في الاعتبار جميع الأساليب في تنفيذ مهمة ما حتى وإن كان بعضها غير مجدي	٣,٥٥	١,٠٩	٦	متوسطة
الفوضوي	٣,٧٣	٠,٧١	-	مرتفعة

٨.**المجال الشمولي:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الشمولي بلغ المتوسط الحسابي للمجال الشمولي (٣,٧٧)، وهو يعتبر ذو درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٥٤) " **أعرض الصورة العامة لأفكاري في المناقشة أو الكتابة** " في المرتبة الأولى بمتوسط (٤,٠٦) وهي ذات درجة مرتفعة، ثم الفقرة (٥٢) " **أميل للتأكيد على الجوانب العامة لمهمة ما والتأثير الكلي لها** " في المرتبة الثانية وبمتوسط (٤,٠١) وهي أيضا ذات درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٥٥) " **أميل إلى إعطاء أهمية قليلة للتفاصيل** " في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٤٢)، وهي ذات درجة متوسطة ثم الفقرة (٥٦) " بمتوسط حسابي (٣,٥٧) وهي أيضا ذات درجة متوسطة، أما بقية الفقرات فقد كانت ذات درجات مرتفعة، والجدول (٢٢) يبين ذلك.

جدول (٢٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الشمولي

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٥٠- أحب المواقف والمهمات التي لا تعني بالتفاصيل	٣,٨١	١,٢٠	٣	مرتفعة
٥١- أهتم بالتأثير العام لمهمة ما من الاهتمام بالتفاصيل	٣,٧٥	٠,٩٩	٥	مرتفعة
٥٢- أميل للتأكيد على الجوانب العامة لمهمة ما والتأثير الكلي لها	٤,٠١	٠,٨٤	٢	مرتفعة
٥٣- أحب المواقف التي تمكنني من التركيز على الصورة العامة، أكثر من التفاصيل	٣,٨٠	١,٠٤	٤	مرتفعة

٥٤- أعرض الصورة العامة لأفكاري في المناقشة أو الكتابة	٤,٠٦	٠,٩٥	١	مرتفعة
٥٥- أميل إلى إعطاء أهمية قليلة للتفاصيل	٣,٤٢	١,١٥	٧	متوسطة
٥٦- أحب العمل بالمشاريع التي تتعامل بالقضايا العامة وليس القضايا المحددة	٣,٥٧	١,٢٤	٦	متوسطة
الشمولي	٣,٧٧	٠,٧٣	-	مرتفعة

١. **المجال المحلي:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال المحلي، بلغ المتوسط الحسابي للمجال المحلي (٣,٧١)، وهو يعتبر ذو درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٥٨) " **أجمع التفاصيل والمعلومات الدقيقة عن المشروع الذي بصدد تنفيذه** " في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٩٦) وهي ذات درجة مرتفعة، ثم الفقرة (٥٧) " **أفضل التعامل مع مهمة واحدة محددة من التعامل مع عدة مهام عامة** " في المرتبة الثانية وبمتوسط (٣,٩٤) وهي أيضا ذات درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٦٢) " **أحفظ عن ظهر قلب الحقائق ودقائق المعلومات دون ارتباطها مع أي محتوى محدد** " في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٣٢) وهي ذات درجة متوسطة ثم الفقرة (٦١) " " بمتوسط حسابي (٣,٤٩) وهي أيضا ذات درجة متوسطة، أما بقية الفقرات فقد كانت ذات درجات مرتفعة، والجدول (٢٣) يبين ذلك.

جدول (٢٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال المحلي

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٥٧- أفضل التعامل مع مهمة واحدة محددة من التعامل مع عدة مهام عامة	٣,٩٤	١,١٦	٢	مرتفعة
٥٨- أجمع التفاصيل والمعلومات الدقيقة عن المشروع الذي بصدد تنفيذه	٣,٩٦	١,٠٤	١	مرتفعة
٥٩- أحب المسائل التي تعطي التفاصيل أهمية	٣,٧٦	١,١٨	٤	مرتفعة
٦٠- أعطي اهتماما كبيرا لعناصر المهمة من تأثيرها ومغزاها الكلي	٣,٨١	١,٠٥	٣	مرتفعة
٦١- أعتقد أن التفاصيل أكثر أهمية من الصورة الكلية عند مناقشة أو كتابة موضوع ما	٣,٤٩	١,١٦	٥	متوسطة
٦٢- أحفظ عن ظهر قلب الحقائق ودقائق المعلومات دون ارتباطها مع أي محتوى محدد	٣,٣٢	١,٢٧	٦	متوسطة
المحلي	٣,٧١	٠,٨١	-	مرتفعة

٢. **المجال الداخلي:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الداخلي وبلغ المتوسط الحسابي للمجال الداخلي (٣,٧٢)، ويعتبر ذو درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٦٥) " **أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها تطبيق أفكاري دون الاعتماد على أفكار الآخرين** " في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٩١) وهي ذات درجة مرتفعة، ثم الفقرة (٦٩) " **أحب حل أي**

مشكلة أواجهها بمفردي " في المرتبة الثانية وبمتوسط (٣,٨٩) وهي أيضا ذات درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٦٨) " **أفضل قراءة التقارير للحصول على المعلومات التي أحتاجها من الاستفسار عنها من الآخرين** " في المرتبة ما قبل الأخيرة وبمتوسط (٣,٤٧)، وهي ذات درجة متوسطة ثم الفقرة (٦٦) " **أحب فقط استخدام أفكاري في عمل الأشياء** " بمتوسط حسابي (٣,٦١) وهي ذات درجة متوسطة أيضا، والجدول (٢٤) يبين ذلك.

جدول (٢٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الداخلي

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٦٣- أحب السيطرة والتحكم بجميع مراحل مشروع أومهمة ما دون استشارة ومساعدة من الآخرين	٣,٦٥	١,١٨	٦	متوسطة
٦٤- أستند على حكمي الشخصي على المواقف عند محاولة صنع قرار ما	٣,٧٥	٠,٩٦	٤	مرتفعة
٦٥- أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها تطبيق أفكاري دون الاعتماد على أفكار الآخرين	٣,٩١	١,١٧	١	مرتفعة
٦٦- أحب فقط استخدام أفكاري في عمل الأشياء	٣,٤٧	١,١٨	٨	متوسطة
٦٧- أحب المشاريع والمهام التي أستطيع إنجازها بمفردي	٣,٧٨	١,١٨	٣	مرتفعة
٦٨- أفضل قراءة التقارير للحصول على المعلومات التي أحتاجها على الاستفسار عنها من الآخرين	٣,٦١	١,١٤	٧	متوسطة
٦٩- أحب حل أي مشكلة أواجهها بمفردي	٣,٨٩	١,٢٢	٢	مرتفعة
٧٠- أحب العمل بمفردي في أداء المهام	٣,٧٣	١,١٥	٥	مرتفعة
الداخلي	٣,٧٢	٠,٩١	-	مرتفعة

٣. **المجال الخارجي:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخارجي، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال الخارجي (٤,٠٣) ، وهو يعتبر ذو درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٧٣) " **أحب المشاركة في النشاطات التي تمكنني من مشاركة الآخرين بروح الفريق الواحد** "في المرتبة الأولى بمتوسط (٤,٢٢) وهي ذات درجة مرتفعة، ثم الفقرة (٧٥) " **أحب المواقف التي تمكنني من التفاعل مع الآخرين، والجميع يعملون فيها سوية** " بالمرتبة الثانية وبمتوسط (٤,٢١) وهي أيضا ذات درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٧٦) " **أحب دمج أفكاري مع الآخرين في المناقشات والحوارات** " في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٧٩)، وهي ذات درجة مرتفعة ثم الفقرة (٧٢) " **أفضل مناقشة الآخرين للحصول على المعلومات التي أحتاجها من قراءة التقارير التي تتعلق بها** " بمتوسط حسابي (٣,٨٤) وهي ذات درجة مرتفعة أيضا، وقد كانت جميع فقرات هذا المجال ذات درجات مرتفعة، والجدول (٢٥) يبين ذلك.

جدول (٢٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخارجي

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٧١- أحب القيام بعملية عصف ذهني بمشاركة زملائي وأصدقائي لتوليد أفكار ذات علاقة بموضوع المهمة التي أقوم بها	٤,١٥	١,٠٥	٣	مرتفعة
٧٢- أفضل مناقشة الآخرين للحصول على المعلومات التي أحتاجها من قراءة التقارير التي تتعلق بها	٣,٨٤	١,٠١	٧	مرتفعة

٧٣- أحب المشاركة في النشاطات التي تمكنني من مشاركة الآخرين بروح الفريق الواحد	٤,٢٢	٠,٩٣	١	مرتفعة
٧٤- أحب المشاريع التي تمكنني من العمل مع الآخرين جنبا إلى جنب	٤,٠١	٠,٩٣	٥	مرتفعة
٧٥- أحب المواقف التي تمكنني من التفاعل مع الآخرين، والجميع يعملون فيها سوية	٤,٢١	٠,٨٨	٢	مرتفعة
٧٦- أحب دمج أفكاري مع الآخرين في المناقشات والحوارات	٣,٧٩	١,٠٦	٨	مرتفعة
٧٧- أفضل التعامل مع البشر على التعامل مع الأشياء	٣,٩٢	١,٢٢	٦	مرتفعة
٧٨- أحب مشاركة الآخرين بالأفكار والاستفادة من معلوماتهم عند القيام بمشروع ما	٤,٠٧	٠,٩٠	٤	مرتفعة
الخارجي	٤,٠٣	٠,٧٣	-	مرتفعة

٤. **المجال التحرري:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال التحرري، بلغ المتوسط الحسابي للمجال التحرري (٤,١٣)، وهو يعتبر ذو درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٧٩) " **أستمتع بالعمل بالمشاريع التي تتيح لي تجريب طرق حديثة** " في المرتبة الأولى بمتوسط (٤,٢٢) وهي ذات درجة مرتفعة، ثم الفقرة (٨١) " **أحب تغيير الروتين لكي تتحسن وتتطور طرق وأساليب تنفيذ المهام** " بالمرتبة الثانية وبمتوسط (٤,٢٧) وهي أيضا ذات درجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (٨٣) "أحب **عندما أواجه مشكلة ما، فأنني أفضل تجريب استراتيجيات جديدة في حلها** " في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٤,٠١)، وهي ذات درجة مرتفعة ثم الفقرة

(٨٥) " أحب **البحث عن المشاكل القديمة وحلها بطرق وأساليب جديدة** " بمتوسط حسابي (٤,٠١) وهي ذات درجة مرتفعة أيضا، وقد كانت جميع فقرات هذا المجال ذات درجات مرتفعة، والجدول ٢٦ يبين ذلك.

جدول (٢٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال التحرري

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٧٩- أستمتع بالعمل بالمشاريع التي تتيح لي تجريب طرق حديثة	٤,٣٠	٠,٩٤	١	مرتفعة
٨٠- أحب المواقف التي تمكنني من تجريب أساليب جديدة في عمل الأشياء	٤,١٢	٠,٩٠	٥	مرتفعة
٨١- أحب تغيير الروتين لكي تتحسن وتتطور طرق وأساليب تنفيذ المهام	٤,٢٧	٠,٩٦	٢	مرتفعة
٨٢- أحب تحدي الأساليب والأفكار القديمة والبحث عن كل ما هو أفضل	٤,١٥	٠,٨٥	٤	مرتفعة
٨٣- عندما أواجه مشكلة ما، فأنني أفضل تجريب استراتيجيات جديدة في حلها	٤,٠١	١,٠٣	٨	مرتفعة
٨٤- أحب المشاريع التي تتيح لي النظر إلى الموقف من منظور جديد	٤,٠٢	٠,٩٨	٦	مرتفعة
٨٥- أحب البحث عن المشاكل القديمة وحلها بطرق وأساليب جديدة	٤,٠١	١,١٠	٧	مرتفعة
٨٦-أحب عمل الأشياء بطرق جديدة لم يستخدمها الآخرون في الماضي	٤,١٦	٠,٨٥	٣	مرتفعة
التحرري	٤,١٣	٠,٦٦	-	مرتفعة

٥. **المجال التقليدي:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال التقليدي، بلغ المتوسط الحسابي للمجال التقليدي (٣,٤١)، وهو يعتبر ذو درجة متوسطة، وقد جاءت الفقرة (٩٠) " **لا أحب المشاكل التي تنشأ عند عمل الأشياء بطريقة تقليدية اعتيادية** " في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٨٤) وهي ذات درجة مرتفعة، ثم الفقرة (٩١) " **أرتكز على قواعد معيارية في عمل الأشياء** " في المرتبة الثانية وبمتوسط (٣,٦٥) وهي ذات درجة متوسطة، وقد جاءت الفقرة (٩٢) " **أحب المواقف التي تمكنني من إتباع روتين محدد** " في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,١٧)، وهي ذات درجة متوسطة، أما بقية الفقرات فقد كانت ذات درجات متوسطة، والجدول (٢٧) يبين ذلك.

جدول (٢٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال التقليدي

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٨٧- أعمل الأشياء بطرق وأساليب تم استخدامها في الماضي	٣,٤٤	١,١٣	٣	متوسطة
٨٨- أتبع الطرق والأفكار التي تم استخدامها في الماضي عند تولي مسؤولية شيء ما	٣,٢٧	١,١٢	٦	متوسطة
٨٩- أحب المهمات والمواقف التي تتضمن قواعد ثابتة يتم إتباعها في أداء هذه المهمات والتعامل مع هذه المواقف	٣,٤٢	١,١٤	٤	متوسطة
٩٠- لا أحب المشاكل التي تنشأ عند عمل الأشياء بطريقة تقليدية اعتيادية	٣,٨٤	١,١٤	١	مرتفعة

٩١- أرتكز على قواعد معيارية في عمل الأشياء	٣,٦٥	١,١٣	٢	متوسطة
٩٢- أحب المواقف التي تمكنني من إتباع روتين محدد	٣,١٧	١,٣٢	٨	متوسطة
٩٣- أحل أي مشكلة تواجهني بطريقة تقليدية	٣,٣٢	١,٢٦	٥	متوسطة
٩٤- أحب المواقف التي يكون فيها دوري الذي ألعبه تقليديا	٣,٢٠	١,٤٨	٧	متوسطة
التقليدي	٣,٤١	٠,٩٤	-	متوسطة

السؤال الخامس: هل تختلف أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في ضوء مقياس ستيرنبرغ وواجنر لأساليب التفكير باختلاف جنسهم؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أساليب التفكير واستخرجت نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق بين تلك المتوسطات حسب متغير الجنس، تبين من نتائج اختبار (ت) في الجدول (٢٨) عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل أو يساوي (٠,٠٥) في الدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير حسب متغير الجنس، فقد بلغت قيمة (ت =١,٢٧)، وقد بلغ المتوسط للأناث (٣,٩١) وبلغ المتوسط للذكور (٣,٨١)، كما وبينت نتائج اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا تساوي أو أقل من (٠,٠٥) في المجالات "التشريعي" و "القضائي" و "الهرمي" و "الأقلية" و "التحرري" و "التقليدي" وجميعها لصالح الإناث حيث كانت متوسطات الإناث أعلى من متوسط الذكور في هذه المجالات، أما بقية مجالات السمات السلوكية فلم يظهر اختبار (ت) وجود فروق في متوسطات الذكور والإناث في هذه المجالات والجدول (٢٨) يبين تلك النتائج.

جدول (٢٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في درجات أساليب التفكير حسب متغير الجنس

الجنس / الأسلوب	ذكور		إناث		قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التشريعي	٤,٠٢	٠,٤٩	٤,٢٨	٠,٤٨	٣,٣١	١٥٣	٠,٠٠١
التنفيذي	٤,١٣	٠,٤٩	٤,٠٥	٠,٦٥	٠,٩٢	١٥٣	٠,٣٦١
القضائي	٣,٧٥	٠,٥٩	٣,٩٦	٠,٦٥	٢,١٣	١٥٣	٠,٠٣٥
الملكي	٣,٥٦	٠,٧٤	٣,٥٦	٠,٨٢	٠,٠٥	١٥٣	٠,٩٥٧
الهرمي	٣,٨٥	٠,٥٥	٤,١٢	٠,٥٦	٣,٠٠	١٥٣	٠,٠٠٣
الأقلية	٣,٦٥	٠,٧١	٤,٠٦	٠,٦٦	٣,٦٦	١٥٣	٠,٠٠٠
الفوضوي	٣,٦٧	٠,٧١	٣,٨٠	٠,٧٠	١,١٩	١٥٣	٠,٢٣٧
الشمولي	٣,٨٣	٠,٦٦	٣,٦٩	٠,٨١	١,١٨	١٥٣	٠,٢٣٩
المحلي	٣,٦٨	٠,٧٧	٣,٧٥	٠,٨٨	٠,٥٣	١٥٣	٠,٥٩٩
الداخلي	٣,٦٤	٠,٩٣	٣,٨٤	٠,٨٨	١,٤٠	١٥٣	٠,١٦٣
الخارجي	٤,١٠	٠,٦٠	٣,٩٢	٠,٨٩	١,٥٠	١٥٣	٠,١٣٦
التحرري	٣,٩٢	٠,٦٤	٤,٤٣	٠,٥٦	٥,١٦	١٥٣	٠,٠٠٠
التقليدي	٣,٥٨	٠,٨٠	٣,١٩	١,٠٧	٢,٥٦	١٥٣	٠,٠١١

السؤال السادس: هل تختلف أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في ضوء مقياس ستيرنبرغ وواجنر لأساليب التفكير باختلاف الصف؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أساليب التفكير واستخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين تلك

المتوسطات حسب متغير الصف، كما استخرجت نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لفحص مصادر هذه الفروق في حال وجودها، ويتبين من الجدول (٢٩) إن هناك فروق ظاهرية في درجات أساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل حسب الصف.

جدول (٢٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أساليب التفكير حسب الصف

لصف / الأسلوب	التاسع		العاشر		الأول ثانوي		الثاني ثانوي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التشريعي	٣,٩٩	٠,٥٧	٤,١٨	٠,٣١	٤,٢٣	٠,٥١	٤,١٤	٠,٥٣
التنفيذي	٤,٠٦	٠,٦٨	٣,٩٥	٠,٣٤	٤,٢٤	٠,٦١	٤,١١	٠,٤٧
القضائي	٣,٦٥	٠,٧٣	٣,٧٦	٠,٥١	٣,٩٦	٠,٦١	٤,٠٤	٠,٤٩
الملكي	٣,٢٨	٠,٦٨	٣,٤٣	٠,٦٢	٣,٦٦	٠,٨٧	٣,٩٨	٠,٧٢
الهرمي	٣,٧٩	٠,٦٠	٣,٨٩	٠,٤٤	٤,٠٧	٠,٥٨	٤,١٣	٠,٥٧
الأقلية	٣,٦٧	٠,٧١	٣,٧٦	٠,٤٩	٣,٩٥	٠,٦٢	٣,٩٢	١,٠٠
الفوضوي	٣,٧٢	٠,٦١	٣,١٦	٠,٥١	٣,٨٥	٠,٧٠	٤,٢٠	٠,٦٣
الشمولي	٣,٥٣	٠,٦٠	٣,٦٥	٠,٧٤	٣,٨٩	٠,٧٩	٤,١١	٠,٦٧
المحلي	٣,٤٥	٠,٧٣	٣,١٥	٠,٧٩	٤,١١	٠,٧٢	٤,١٧	٠,٥٢
الداخلي	٣,٣٦	١,٠٤	٣,٨٢	٠,٦٨	٣,٦٥	٠,٩٥	٤,٢٧	٠,٦١
الخارجي	٤,٠٢	٠,٦٤	٣,٧٦	٠,٨٥	٤,٠١	٠,٧٤	٤,٣٦	٠,٦٠
التحرري	٤,١٦	٠,٦٧	٤,١١	٠,٦٥	٤,١٥	٠,٦٦	٤,٠٨	٠,٦٧
التقليدي	٣,١٨	٠,٨٠	٢,٨٨	٠,٨٣	٣,٥١	٠,٩٥	٤,٢٥	٠,٦٠

ولفحص دلالة الفروق في درجات أساليب التفكير استخدم تحليل التباين الأحادي، الجدول (٣٠) بينت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا تساوي أو أقل من (٠,٠٥) في الدرجة الكلية لأساليب التفكير حسب الصف، فقد بلغت قيمة ف (٩,٠٨)، وقد تبين من نتائج اختبار (توكي) للمقارنات البعدية إن مصادر هذه الفروق كانت بين طلبة الأول ثانوي وطلبة الثاني ثانوي من جهة وبين طلبة التاسع والعاشر من جهة أخرى، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة أساليب التفكير لطلبة الصف التاسع (٣,٧٠) ولطلبة الصف العاشر(٣,٦٧)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لطلبة الصف الأول ثانوي (٣,٩٥) ولطلبة الثاني ثانوي (٤,١٤)، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05=• في مجالات أساليب التفكير القضائي، والملكي، والهرمي، والفوضوي، والشمولي، والمحلي، والداخلي، والخارجي.

جدول (٣٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في مستويات أساليب التفكير حسب الصف

الأسلوب		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التشريعي	بين المجموعات	١,٤٣	٣	٠,٤٨	١,٩٣	٠,١٢٨
	داخل المجموعات	٣٧,٤٢	١٥١	٠,٢٥		
	المجموع	٣٨,٨٥	١٥٤			
التنفيذي	بين المجموعات	١,٧١	٣	٠,٥٧	١,٨٤	٠,١٤٣
	داخل المجموعات	٤٦,٧٦	١٥١	٠,٣١		
	المجموع	٤٨,٤٧	١٥٤			
القضائي	بين المجموعات	٣,٨٠	٣	١,٢٧	٣,٤٤	٠,٠١٨

	داخل المجموعات	٥٥,٥٤	١٥١	٠,٣٧		
	المجموع	٥٩,٣٤	١٥٤			
الملكي	بين المجموعات	٩,٧٣	٣	٣,٢٤	٦,٠١	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٨١,٥٤	١٥١	٠,٥٤		
	المجموع	٩١,٢٧	١٥٤			
الهرمي	بين المجموعات	٢,٨٨	٣	٠,٩٦	٣,١٠	٠,٠٢٩
	داخل المجموعات	٤٦,٨٦	١٥١	٠,٣١		
	المجموع	٤٩,٧٤	١٥٤			
الأقلية	بين المجموعات	٢,١٥	٣	٠,٧٢	١,٤١	٠,٢٤٢
	داخل المجموعات	٧٦,٧٢	١٥١	٠,٥١		
	المجموع	٧٨,٨٧	١٥٤			
الفوضوي	بين المجموعات	١٨,٧٣	٣	٦,٢٤	١٦,٢٢	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٥٨,١٥	١٥١	٠,٣٩		
	المجموع	٧٦,٨٨	١٥٤			
الشمولي	بين المجموعات	٧,٠٦	٣	٢,٣٥	٤,٧٤	٠,٠٠٣
	داخل المجموعات	٧٤,٨٨	١٥١	٠,٥٠		
	المجموع	٨١,٩٤	١٥٤			
المحلي	بين المجموعات	٢٧,٤٠	٣	٩,١٣	١٨,٤٦	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٧٤,٧١	١٥١	٠,٤٩		
	المجموع	١٠٢,١١	١٥٤			
الداخلي	بين المجموعات	١٥,٤٥	٣	٥,١٥	٦,٨٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١١٣,١٠	١٥١	٠,٧٥		
	المجموع	١٢٨,٥٥	١٥٤			
الخارجي	بين المجموعات	٥,٨٠	٣	١,٩٣	٣,٧٨	٠,٠١٢

	داخل المجموعات	٧٧,٣٠	١٥١	٠,٥١		
	المجموع	٨٣,١٠	١٥٤			
التحرري	بين المجموعات	٠,١٥	٣	٠,٠٥	٠,١١	٠,٩٥١
	داخل المجموعات	٦٦,٣٥	١٥١	٠,٤٤		
	المجموع	٦٦,٥٠	١٥٤			
التقليدي	بين المجموعات	٣٣,٦٧	٣	١١,٢٢	١٦,٦٤	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٠١,٨٦	١٥١	٠,٦٧		
	المجموع	١٣٥,٥٣	١٥٤			

وقد بينت نتائج اختبار توكي إن معظم الاختلافات كانت بين طلبة الثاني ثانوي من جهة وطلبة الصفوف الأخرى من جهة أخرى، وقد تبين إن متوسط درجات طلبة الثاني ثانوي كانت الأعلى في معظم المجالات، ولم تظهر النتائج إن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات التشريعي والتنفيذي والأقلية والتحرري، والجدول (٣١) يبين ذلك.

جدول (٣١)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لفحص مصادر الفروق في مستويات مجالات أساليب التفكير حسب الصف

الأسلوب / الصف		التاسع	العاشر	الأول ثانوي
القضائي	العاشر	٠,١٢		
	الأول ثانوي	٠,٣٢	٠,٢٠	
	الثاني ثانوي	٠,٤٠*	٠,٢٨	٠,٠٨
الملكي	العاشر	٠,١٤		
	الأول ثانوي	٠,٣٨	٠,٢٤	

	الثاني ثانوي	*٠,٦٩	*٠,٥٥	٠,٣١
الهرمي	العاشر	-٠,١٠		
	الأول ثانوي	-٠,٢٨	-٠,١٨	
	الثاني ثانوي	*-٠,٣٤	-٠,٢٤	-٠,٠٥
الفوضوي	العاشر	*٠,٥٦		
	الأول ثانوي	٠,١٣	*٠,٦٩	
	الثاني ثانوي	*٠,٤٨	*١,٠٤	٠,٣٥
الشمولي	العاشر	٠,١٢		
	الأول ثانوي	٠,٣٥	٠,٢٤	
	الثاني ثانوي	*٠,٥٧	*٠,٤٦	٠,٢٢
المحلي	العاشر	٠,٣١		
	الأول ثانوي	*٠,٦٥	*٠,٩٦	
	الثاني ثانوي	*٠,٧١	*١,٠٢	٠,٠٦
الداخلي	العاشر	٠,٤٧		
	الأول ثانوي	٠,٣٠	٠,١٧	
	الثاني ثانوي	*٠,٩١	٠,٤٤	*٠,٦١
الخارجي	العاشر	٠,٢٦		
	الأول ثانوي	٠,٠١	٠,٢٥	
	الثاني ثانوي	٠,٣٤	*٠,٦٠	٠,٣٤
التقليدي	العاشر	٠,٢٩		
	الأول ثانوي	٠,٣٣	*٠,٦٢	
	الثاني ثانوي	*١,٠٧	*١,٣٧	*٠,٧٤

السؤال السابع: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في ضوء مقياس ستيرنبرغ وواجنر لأساليب التفكير وسماتهم السلوكية في ضوء مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين لرينزولي ورفاقه.

للإجابة على هذا السؤال استخرجت معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات والدرجة الكلية لمقياس السمات السلوكية من جهة وبين مجالات أساليب التفكير من جهة أخرى، وتبين ما يلي:

١. وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا أقل او تساوي٠,٠٥ بين أساليب التفكير (التنفيذي والتقليدي والملكي) من جهة وبين درجة سمات الدافعية والتعليمية.

٢. وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا أقل أو تساوي٠,٠٥ بين أساليب التفكير(التشريعي والتقليدي والداخلي والتحرري) من جهة وبين درجة سمات الإبداعية والدافعية والقيادية.

٣. وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا أقل او تساوي٠,٠٥ بين أسلوب التفكير (القضائي والشمولي والمحلي) من جهة وبين الدرجة الكلية للسمات السلوكية من جهة أخرى باستثناء مجال السمات الإبداعية حيث تبين عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية.

٤. وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا أقل أو تساوي٠,٠٥ بين أسلوب التفكير الفوضوي من جهة وبين درجة السمات الإبداعية من جهة أخرى.والجدول (٣٢) يبين ذلك.

جدول (٣٢)

معاملات الارتباط بين مستويات مجالات السمات السلوكية ومستويات مجالات أساليب التفكير

السمات / الأسلوب	الإبداعية	الدافعية	التعليمية	القيادية	درجة الإبداع
التشريعي	٠,٢١٧**	**٠,٢٧٢	-**٠,٠٢٧	٠,٢١١**	٠,٢٣١**
التنفيذي	٠,٠٥٥	٠,٢١٠*	٠,٢٢٥**	٠,١٠٦	٠,٢١١*
القضائي	٠,٠٥٣	٠,١٩٧*	٠,١٩٦*	٠,٢٤٤**	٠,١٩٩*
الملكي	٠,٠٤٢	٠,٢٢٠*	٠,٢٣١**	٠,٠١	٠,١٣٦*
الهرمي	٠,١٧٤*	٠,٢٣١**	٠,٢١٩**	٠,٢٣٤**	٠,١٩٧*
الأقلية	٠,٢٢٢**	٠,٢٧٢**	٠,٢٢٣**	٠,٢٦٩**	٠,٢٤٩**
الفوضوي	٠,٢١٤*	٠,١٠٧	-٠,٠٦٧	٠,٠٧٢	-٠,٠٩١
الشمولي	٠,١٣٢	٠,٢٦٨**	٠,١٦٧*	٠,٢٢٠**	٠,١٩٩*
المحلي	٠,١٠٢	٠,١٣٣	٠,٢٣٩**	٠,٣٢٥**	٠,٢٨٣**
الداخلي	٠,١٧٢*	٠,٢١٧**	٠,٢٣٦**	٠,٢٧٠**	٠,٢٢٨**
الخارجي	٠,٠٥	٠,٠٨	-٠,٠٧٨	٠,١٠٧	٠,١٩٤**
التحرري	٠,٢٢٣**	٠,١٠١	٠,١١٨	٠,١٠٣	-٠,١٠١
التقليدي	٠,٠١١	٠,٣٧١**	٠,٣٠٥**	٠,٠٧٧	٠,٣٣٠**

* دال إحصائيا عند α اقل أو تساوي ٠,٠٥ ** دال إحصائيا عند α اقل أو تساوي ٠,٠١

مناقشة النتائج والتوصيات

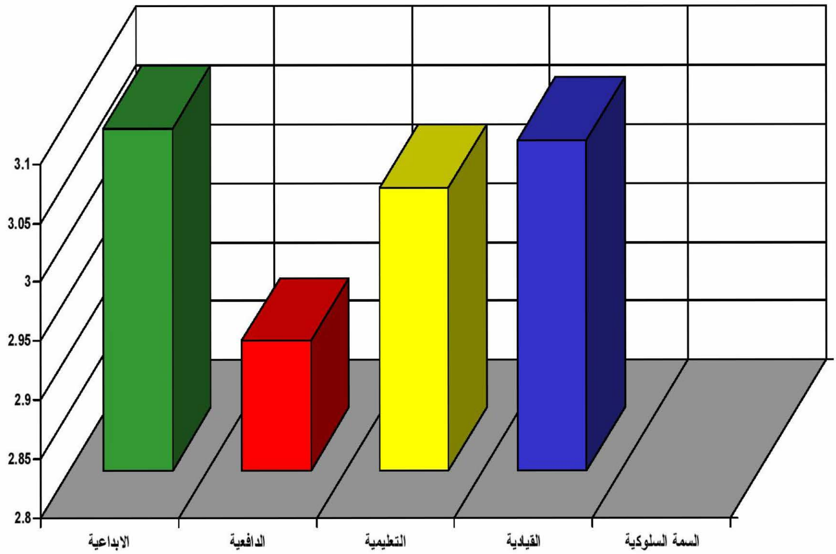
مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ارتباط السمات السلوكية وفقا لمقياس رينزولي بأساليب التفكير وفقا لنظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ Sternberg لدى طلاب مدرسة اليوبيل، كما هدفت إلى معرفة أثر كل من المتغيرات المستقلة التابعة التالية (الجنس، المستوى الأكاديمي) على أساليب التفكير لدى مدرسة اليوبيل وفقا لنظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ Sternberg، وكذلك أثرها على السمات السلوكية وفقا لمقياس رينزولي لتقدير السمات السلوكية لدى طلاب مدرسة اليوبيل، وانطلاقا من نتائج الدراسة ومناقشتها نقدم توصياتنا في نهاية هذا الفصل، وقد قسمت مناقشة النتائج إلى السبعة أقسام التالية:

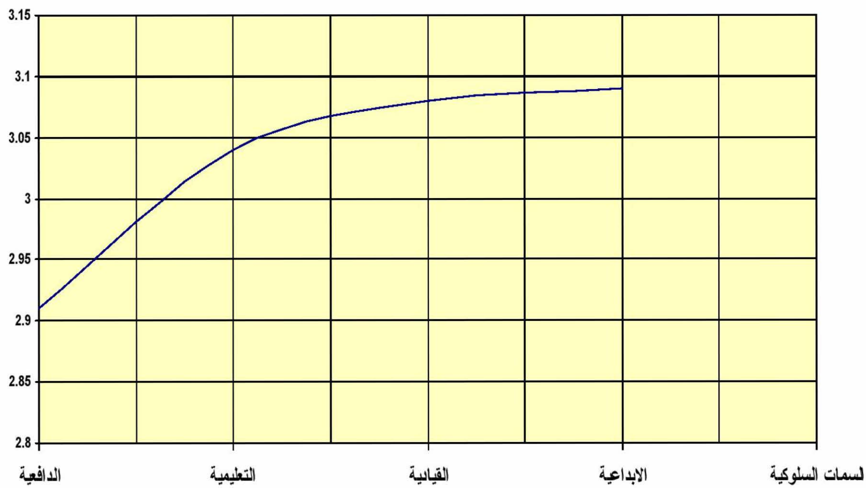
١- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما السمات السلوكية السائدة لدى الطلبة الموهوبين كما يلاحظها المعلمون في ضوء مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين لرينزولي ورفاقه؟

أظهرت النتائج أن مستويات السمات السلوكية قد تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة وأن مجال السمات الإبداعية قد حصل على أعلى متوسط حسابي وبتقدير مرتفع، تلاه مجالات السمات القيادية وبتقدير مرتفع وبترتيب الثاني، تلاه مجال السمات التعليمية بتقدير مرتفع و بترتيب الثالث، في حين جاءت السمات الدافعية في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسط.(الجدول٥).

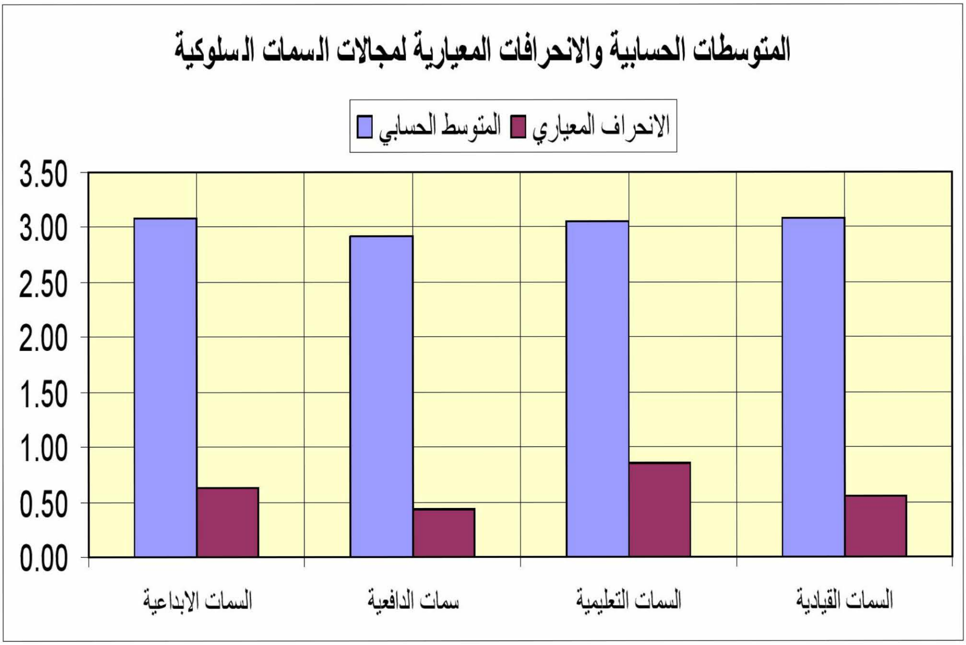
الشكل (5) المتوسطات الحسابية لمجالات لمجالات السمات السلوكية حسب مقياس ريزولي



الشكل (6) المتوسطات الحسابية لمجالات السمات السلوكية وفق مقياس رينزولي حسب الترتيب



الشكل (٧)



بالرجوع إلى الأشكال (٥)، (٦)، (٧)، يتبين أن السمات الإبداعية قد حصلت على أعلى متوسط حسابي بينما تأتي بعده باقي الأنماط التي تتدرج من المرتفعة إلى المتوسطة، ويرى الباحث أن هذا مرده إلى أن السمات الإبداعية هي سمة من سمات الطلبة المتفوقين والموهوبين التي تتمثل بأنهم محبون للاستطلاع ويسألون عن كل شيء وباستمرار، لديهم أفكار وحلول لمشاكل ومسائل متعددة، وتتسم إجاباتهم بالذكاء، ويعبرون عن رأيهم بجرأة، ولكنهم قد يكونون متطرفين ولا يخشون النقد، وعلى قدر عال من حب اكتشاف الغامض والمجازفة ويتميزون بسرعة البديهة وسعة الخيال والتلاعب بالألفاظ والأفكار ويتمتعون بروح الدعابة والطرفة والفكاهة ومرهفي الحس وذوو عاطفة جياشة وسريعي التأثر عاطفيا، وذواقين للجمال وملمين بالإحساس الفني يرى الوجه الجمالي للأشياء، لا

مناقشة النتائج والتوصيات

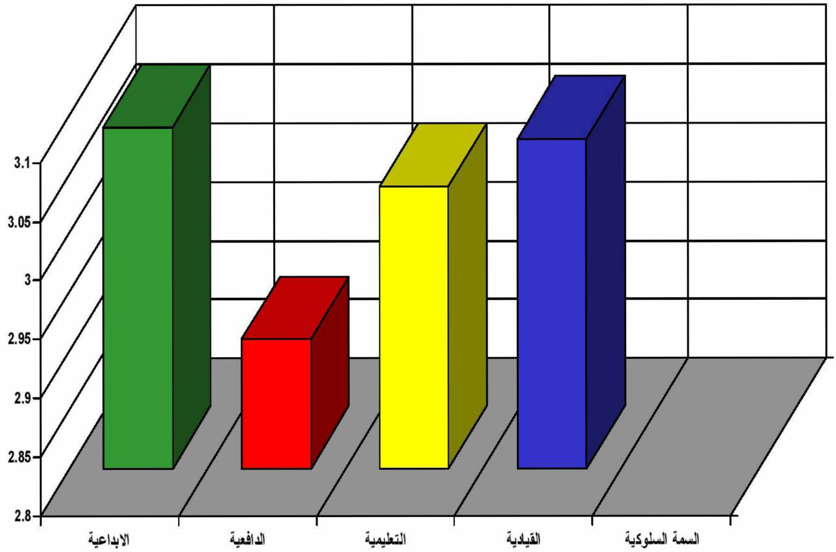
مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ارتباط السمات السلوكية وفقا لمقياس رينزولي بأساليب التفكير وفقا لنظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ Sternberg لدى طلاب مدرسة اليوبيل، كما هدفت إلى معرفة أثر كل من المتغيرات المستقلة التابعة التالية (الجنس، المستوى الأكاديمي) على أساليب التفكير لدى مدرسة اليوبيل وفقا لنظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ Sternberg، وكذلك أثرها على السمات السلوكية وفقا لمقياس رينزولي لتقدير السمات السلوكية لدى طلاب مدرسة اليوبيل، وانطلاقا من نتائج الدراسة ومناقشتها نقدم توصياتنا في نهاية هذا الفصل، وقد قسمت مناقشة النتائج إلى السبعة أقسام التالية:

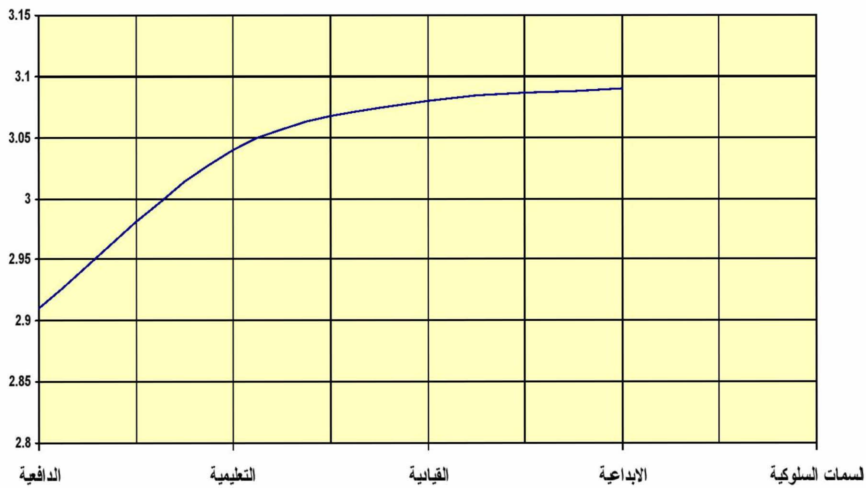
١- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما السمات السلوكية السائدة لدى الطلبة الموهوبين كما يلاحظها المعلمون في ضوء مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين لرينزولي ورفاقه؟

أظهرت النتائج أن مستويات السمات السلوكية قد تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة وأن مجال السمات الإبداعية قد حصل على أعلى متوسط حسابي وبتقدير مرتفع، تلاه مجالات السمات القيادية وبتقدير مرتفع وبترتيب الثاني، تلاه مجال السمات التعليمية بتقدير مرتفع و بترتيب الثالث، في حين جاءت السمات الدافعية في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسط.(الجدول٥).

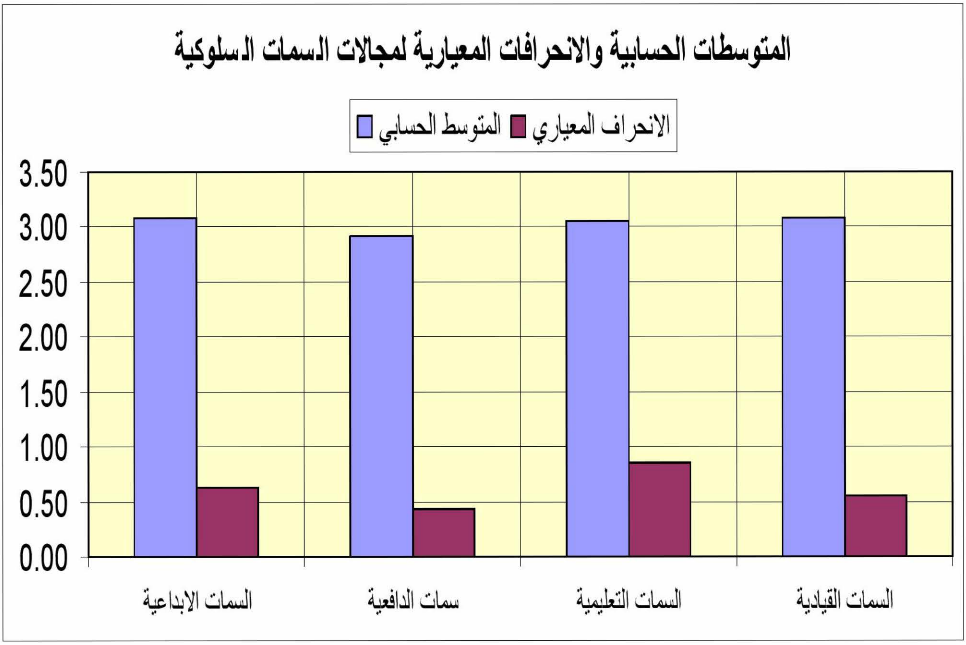
الشكل (5) المتوسطات الحسابية لمجالات لمجالات السمات السلوكية حسب مقياس ريزولي



الشكل (6) المتوسطات الحسابية لمجالات السمات السلوكية وفق مقياس رينزولي حسب الترتيب



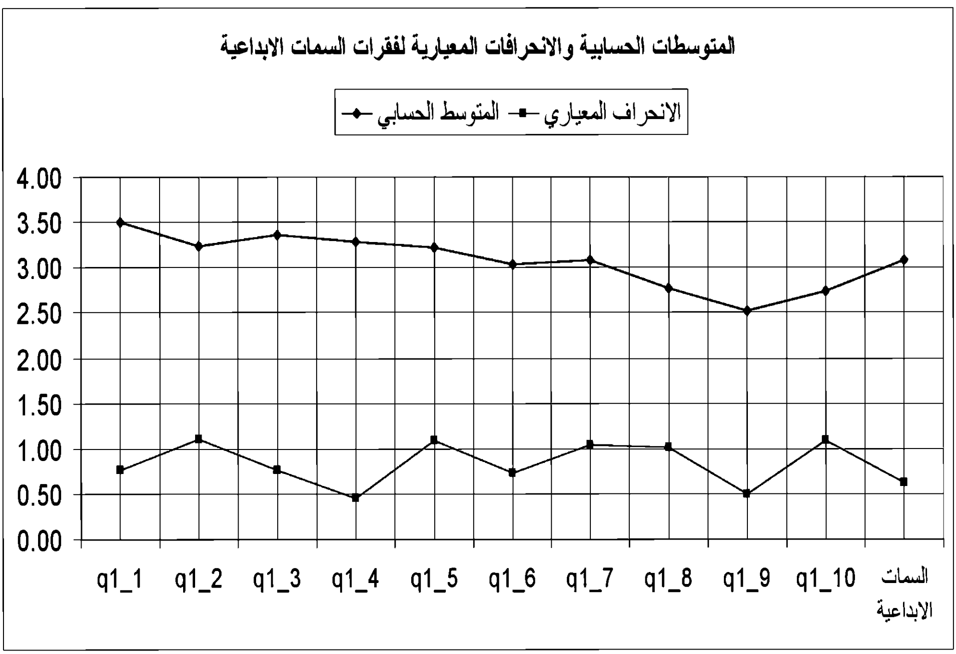
الشكل (٧)



بالرجوع إلى الأشكال (٥)، (٦)، (٧)، يتبين أن السمات الإبداعية قد حصلت على أعلى متوسط حسابي بينما تأتي بعده باقي الأنماط التي تتدرج من المرتفعة إلى المتوسطة، ويرى الباحث أن هذا مرده إلى أن السمات الإبداعية هي سمة من سمات الطلبة المتفوقين والموهوبين التي تتمثل بأنهم محبون للاستطلاع ويسألون عن كل شيء وباستمرار، لديهم أفكار وحلول لمشاكل ومسائل متعددة، وتتسم إجاباتهم بالذكاء، ويعبرون عن رأيهم بجرأة، ولكنهم قد يكونون متطرفين ولا يخشون النقد، وعلى قدر عال من حب اكتشاف الغامض والمجازفة ويتميزون بسرعة البديهة وسعة الخيال والتلاعب بالألفاظ والأفكار ويتمتعون بروح الدعابة والطرفة والفكاهة ومرهفي الحس وذوو عاطفة جياشة وسريعي التأثر عاطفيا، وذواقين للجمال وملمين بالإحساس الفني يرى الوجه الجمالي للأشياء، لا

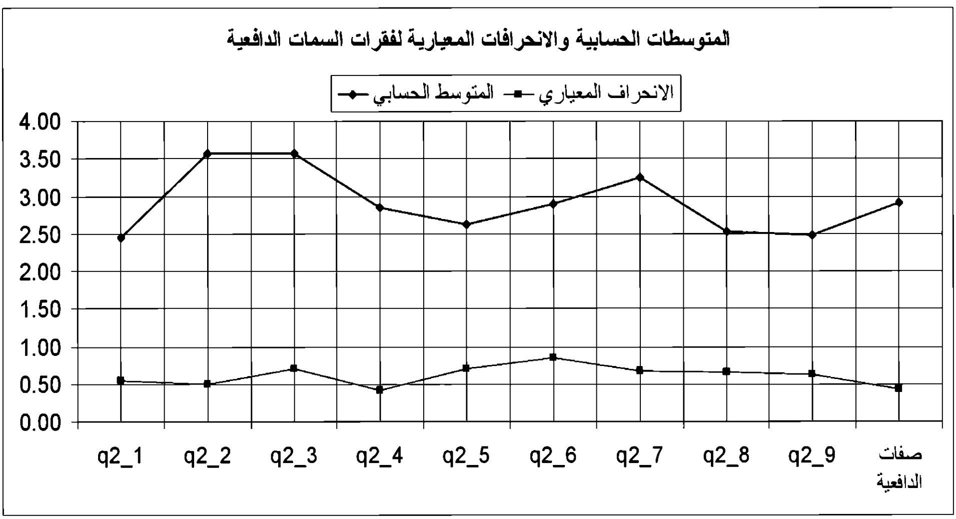
ينسجمون بسهولة مع الآخرين في العمل الجماعي لا يخشى الاختلاف وله أسلوبه في التنفيذ، ونقدهم بناء ويدققون في التحاليل والتعاليل قبل قبولها. وهذا ما يتطابق مع السمات السلوكية للطلاب في مدرسة اليوبيل والذين اجتازوا العديد من الاختبارات الخاصة عند تسجيلهم في هذه المدرسة، ويؤكد التطابق بين المستوى السلوكي الإبداعي الواقعي لهم وبين ما يقدره المعلمون، وبصورة عامة لكل السمات السلوكية (الإبداعية، والقيادية، والدافعية، التعليمية)، نجد النتائج تتطابق مع (الدردير، ٢٠٠٤) و(عبد الغفار، ١٩٧٧)، والشكل (٨) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات السمات الإبداعية.

الشكل (٨)



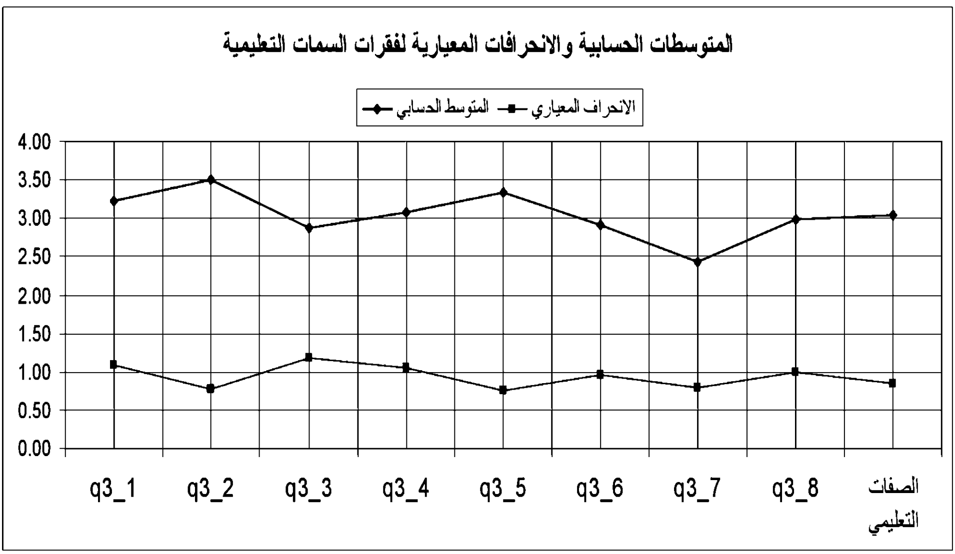
بلغ المتوسط الحسابي لمجال سمات الدافعية ٢,٩١، وهذه القيمة تعد جيدة نسبيا بالنسبة للطلبة في مدرسة اليوبيل وخاصة وأنها تأتي في النهاية العليا لفئة المتوسط، وهذا المستوى يعتبر ذو درجة متوسطة ويتصف أصحاب هذه السمة السلوكية بأنهم يسعون إلى إتقان أي عمل يوكل أليهم أو يرغبون وينفذونه بدقة، ولا يستريحون إلى الأعمال الروتينية، وهم بحاجة إلى قليل من الحث لإتمام عملهم، ويسعون إلى إتمام عملهم ويراجعون أنفسهم وأعمالهم قبل تسليم أعمالهم، ويفضلون العمل بمفردهم وقد يحتاجون إلى قليل من الحث والتشجيع، ويهتمون بأمور الكبار التي لا يبدي من هو في سنهم أي اهتمام لها، وغالبا ما يكونون حازمين ومغامرون وعنيدون، ويحبون تنظيم الأشياء والعيش بطريقة منظمة، كثيرا ما يبادرون إلى تقييم الحوادث ولديهم القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ وبين الحسن و السيئ، والشكل (٩) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات السمات الدافعية.

الشكل (٩)



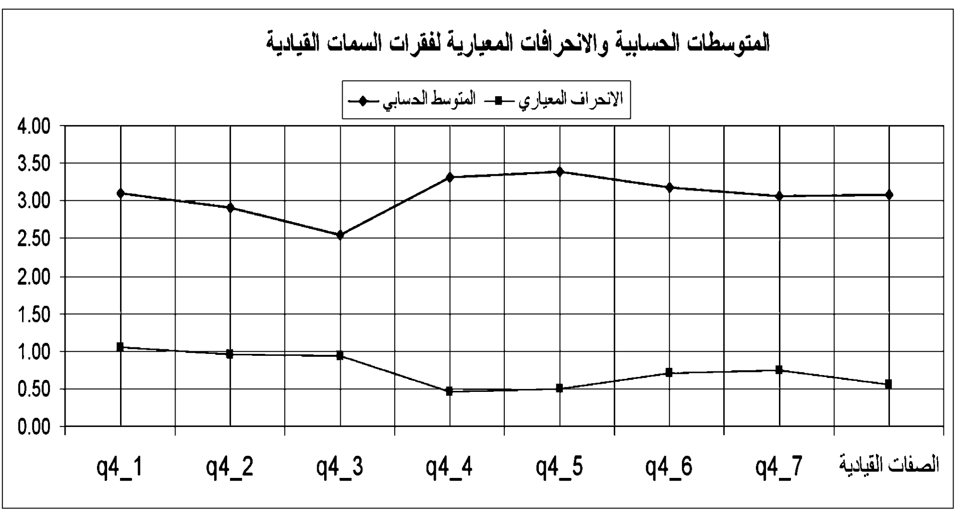
أما في مجال السمات التعليمية فأن الطلبة يمتازون بأنهم يمتلكون حصيلة لغوية ومصطلحات تفوق مستوى عمرهم ويتقنون استخدامها، بالإضافة إلى حصيلة كبيرة من المعلومات وعن مواضيع شتى، وهم سريعوا البديهة ونافذي البصيرة ومحللين للوقائع وسريعوا التوقع ويسألون عن كيفية وحيثية الأشياء وملمون ببعض الأنظمة والقواعد والقوانين التي تساعدهم على وضع التعميمات على الأحداث، وحادي الملاحظة ويرون الأشياء من زوايا مختلفة، وكثيرو القراءة والمطالعة لمواضيع تفوق مستوى سنهم، يستقرؤون ويحللون الأمور المعقدة إلى عناصر يسهل تعليلها لأنفسهم، بالإضافة إلى قوة ذاكرتهم. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال السمات التعليمية ٣,٠٤، وهو يعتبر ذو درجة مرتفعة، ونتيجة للإطلاع على تسلسل فقرات السمات التعليمية المبينة في الجدول(٨) وكذلك في الشكل (١٠) نلاحظ أن الفقرات قد تراوحت بين المرتفعة والمتوسطة وهذا يعتبر مؤشر جيد على نوعية هؤلاء الطلبة وكفاءتهم.

الشكل (١٠)



بلغ المتوسط الحسابي لمجال السمات القيادية ٣,٠٨، ويعتبر ذو درجة مرتفعة ونتيجة للإطلاع على الجدول (٩) والشكل (١١) نلاحظ أن النتائج تتراوح بين المرتفعة والمتوسطة وحسب الترتيب، الأمر الذي يدل على سمات امتلاك الطلاب لسمات قيادية جيدة وحسب تعريف رينزولي للسمات السلوكية القيادية للطلاب المتفوقين. ومن المتوقع أن يتبوأ هؤلاء الطلبة في المستقبل دورهم القيادي في المجتمع وكلا حسب اهتماماته ورغباته أو في مجال عمله، علما بان هؤلاء الطلاب يتسمون بأنهم يتصرفون بمسؤولية ويمكن الاعتماد عليهم لإتمام النشاطات والمشاريع ولديهم القابلية على تفصيل وتوضيح الأفكار والتواصل بصورة جيدة مع الآخرين، وهم يمتازون بالثقة العالية بالنفس عند التعامل مع أقرانهم ولكن بنفس الوقت يرغبون بأن يُحترمون من قبل هؤلاء الأقران، ولديهم القابلية على تنظيم ووضع البنى للأشياء والأفراد والمواقف، ودائما يميلون لإدارة وتوجيه النشاطات وخاصة عندما يكون العمل جماعيا مع حبهم لروح التعاون عند العمل مع الآخرين.

الشكل (١١)



٢- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف السمات السلوكية لدى الطلبة الموهوبين كما يلاحظها المعلمون في ضوء مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين لرينزولي ورفاقه باختلاف جنس الطلبة؟

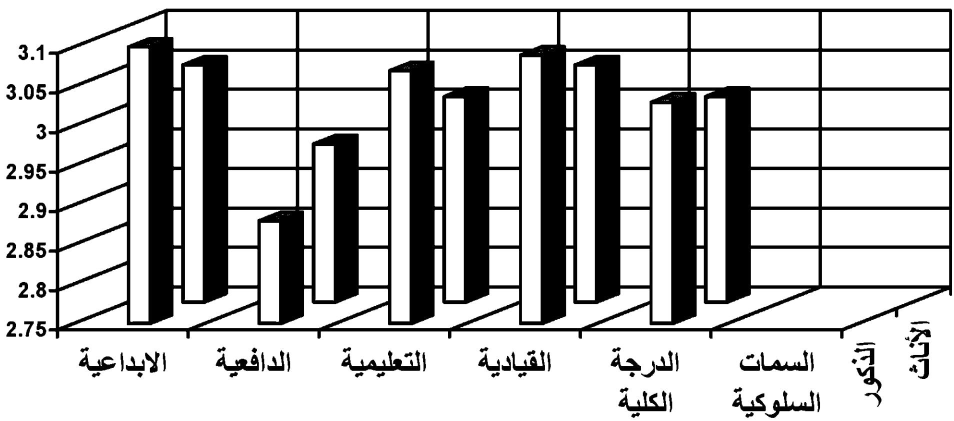
تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات السمات السلوكية الجدول (١٠) وتم بعدها القيام باختبار (ت) للتأكد من وجود الفروق في درجات السمات السلوكية للطلبة الموهوبين حسب متغير الجنس، يتبين من النتائج المذكورة في هذا الجدول عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا أقل او تساوي ٠,٠٥ في الدرجة الكلية لمقياس السمات السلوكية حسب متغير الجنس، فقد بلغت قيمة (ت=٠,١٥)، وبلغ متوسط المتوسط الحسابي الكلي للسمات السلوكية للإناث(٣,٠١)، بينما بلغ المتوسط نفسه عند الذكور قيمة (٣,٠٣). كما وبينت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا أقل أو تساوي ٠,٠٥ ولجميع مجالات السمات السلوكية.

وبالنظر لكون الباحث يعتقد بأنه قد لا توجد حالة من التطابق المثالي التام بين الذكور والإناث في كل مجالات السمات السلوكية تظهر نتيجة حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، فقد تم اللجوء إلى التمثيل البياني لقيم المتوسطات الحسابية من خلال رسم المدرج التكراري لقيم هذه المتوسطات، لكي نكون على إطلاع بالفروق البسيطة التي تكون ولكنها لم تصل إلى مستوى الفروق ذات الدلالة، ويبين الشكل (١٢) وجود فروق ظاهرية، ولكن ليست ذات دلالة إحصائية ويعزو الباحث ذلك إلى أن حجم العينة يعتبر صغير نسبيا، وإلى طبيعة الواقع التعليمي في مدرسة اليوبيل، بالإضافة إلى الثقافة السائدة في المجتمع وتوجه أولياء أمور الطلبة، وأن السمات التي يتم تقديرها وفقا لمقياس رينزولي كان

أغلبها سمات ترتبط بالجوانب العلمية والتحصيل والإدارة والتفكير الإبداعي (الإبداعية، التعليمية، الدافعية، القيادية) والتي جميعها تبتعد قليلا عن الجوانب الإنسانية والأجتماعية التي تمتاز بها الإناث مثل العاطفة والحنان والرقة والرأفة والاهتمام بالأمور الفنية والجمالية والاهتمامات المنزلية المختلفة وهي التي تميز الإناث عن الذكور وهو الاعتقاد السائد في المجتمع بينما ظهر نتيجة تطبيق مقياس تقدير السمات السلوكية في بحثنا هذا أن الفروق بين الإناث والذكور ليست ذات دلالة إحصائية تذكر وفي المجالات الأربعة (التعليمية، القيادية، الدافعية، الإبداعية) وخاصة أن السمات الأربعة لا يشترط وجودها في شخص الطالب المبدع أن يحمل مجموعة السمات الإنسانية والأجتماعية التي تتوفر عند جنس معين فهناك في تاريخ الإنسانية النساء العالمات مثل (مدام كوري) ومن النساء من اشتهرن بالسمات القيادية مثل (بلقيس) ملكة سبأ و(زنوبيا) و(كليوباترا)،(wikipedi,٢٠) أي إن السمات الإبداعية ليست حكرا على الرجال، ويعتقد الباحث بأنه أن لا نستغرب تفوق الإناث على زملائهن الذكور في بعض الأحيان وضمن فترات عمرية وزمنية معينة، وهذا له علاقة بالتربية الوالدية وبالثقافة السادة وبالبيئة المحيطة.

الشكل (١٢)

المتوسطات الحسابية لمجالات السمات السلوكية وفق مقياس "رينزولي" حسب متغير الجنس



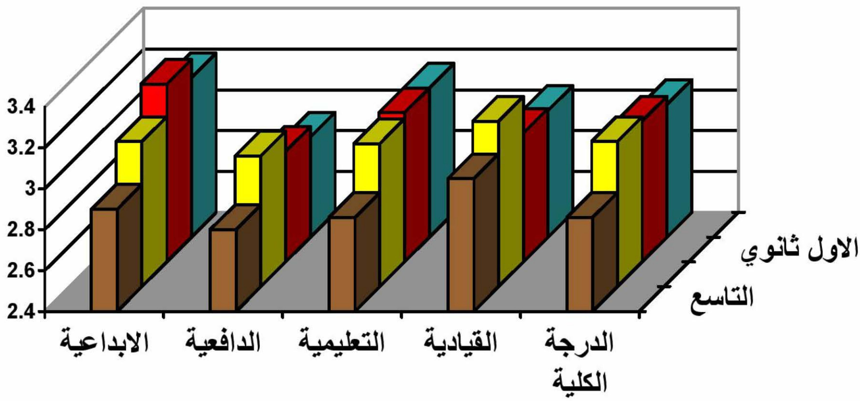
٣- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تختلف السمات السلوكية لدى الطلبة الموهوبين كما يلاحظها المعلمون في ضوء مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين لرينزولي ورفاقه باختلاف الصف؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات السمات السلوكية، بالإضافة إلى استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) من أجل فحص الفروق بين تلك المتوسطات حسب متغير الصف، ومن أجل معرفة مصادر تلك الفروق إن وجدت، تم استخدام اختبار "توكي" للمقارنات البعدية، والجدول (١١) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات السمات السلوكية حسب الصف، كما يبين الجدول (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول (١٣) نتائج اختبار "توكي"

للمقارنات البعدية، بالإضافة إلى الشكل (١٣) الذي يمثل المدرج التكراري لتلك القيم، ويتبين من الجدول(١١) أن هناك فروق

الشكل (١٣)

المتوسطات الحسابية لمجالات السمات السلوكية وفق مقياس رينزولي حسب الصف



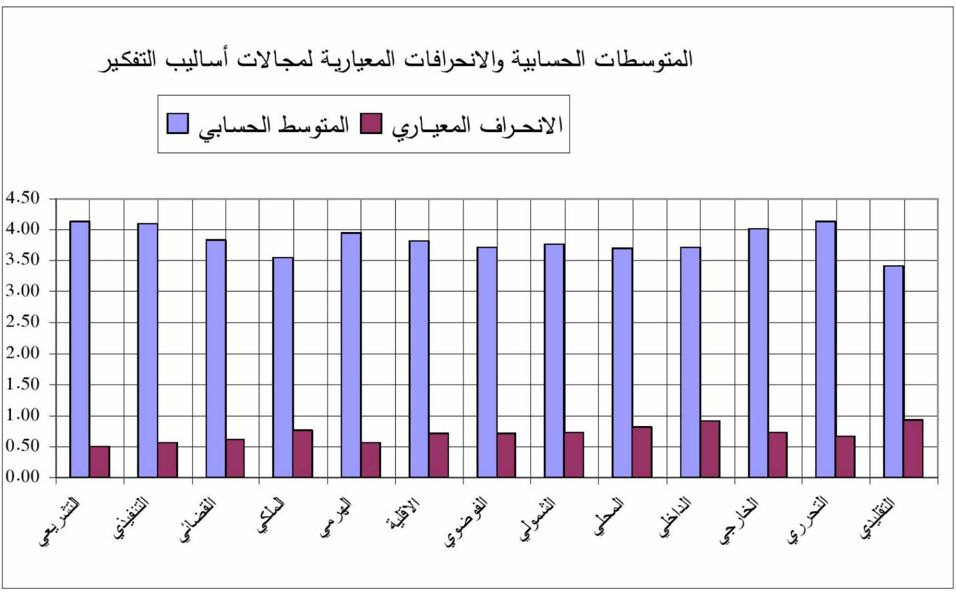
ظاهرية في درجات السمات السلوكية لدى طلبة مدرسة اليوبيل حسب الصف، ولفحص دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي الذي تظهر نتائجه في الجدول (١٢)، فقد بينت نتائج تحليل التباين عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند ٠,٠٥=• في الدرجة الكلية للسمات السلوكية حسب الصف، فقد بلغت قيمة (ف=١,٦٢)، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥=• في مجالات السمات السلوكية حسب الصف باستثناء مجال السمات الإبداعية، فقد بلغت قيم (ف=٤,٩٢)، ولمعرفة مصادر هذه الفروق بينت نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية، أن مصادر هذا الفرق كانت بين طلبة الصف التاسع من جهة وبين طلبة الصفين الأول ثانوي والثاني ثانوي من

جهة أخرى، ولصالح الصفين الأول ثانوي والثاني ثانوي الـذين بلـغ متوسـطهما عـلى التـوالي(٣,١٨، و٣,٢٧) في حين بلغ المتوسط لطلبة الصف التاسع (٢,٨٠)، أن السـمات الإبداعيـة هـي سـمة مـن سمات الطلبة المتفوقين والموهوبين التي تتمثل بأنهم محبون للاسـتطلاع ويسـألون عـن كـل شيء وباستمرار، لديهم أفكار وحلول لمشاكل ومسائل متعددة، وتتسم إجاباتهم بالذكاء، ويعـبرون عـن رأيهم بجرأة، ولكنهم قد يكونون متطرفين ولا يخشون النقد، وعلى قدر عـال مـن حـب اكتشـاف الغامض والمجازفة ويتميزون بسرعة البديهة وسعة الخيال والتلاعب بالألفاظ والأفكار ويتمتعـون بروح الدعابة والطرفة والفكاهة ومرهفي الحس وذوو عاطفـة جياشـة وسريعـي التـأثر عاطفيـا، وذواقين للجمال وملمين بالإحساس الفني يرى الوجه الجمالي للأشـياء، لا ينسـجمون بسـهولة مـع الآخرين في العمل الجماعي لا يخشى الاختلاف وله أسلوبه في التنفيذ، ونقدهم بنـاء ويـدققون في التحاليل والتعاليل قبل قبولها. وهذا ما يتطابق مع السمات السلوكية لطلاب الصفين الأول ثانوي والثاني ثانوي في مدرسة اليوبيل والـذين يـتم إثـرائهم بمواضـيع ومعـارف كثـيرة في هـذه المدرسـة بالإضافة إلى فارق العمر والنضج العقلي يضاف إليه المثابرة والعمل الدءوب الـذي يمتـاز بـه مـن أجل التحضير لامتحانات المرحلة الثاني ثانوي، وعلى الرغم من أن هناك فـارق في مجـال السـمات الإبداعية بينهم وبين طلبة الصف التاسع، علينا إن نأخذ بالاعتبـار العوامـل التـي يواجههـا طلبـة الصف التاسع عند دخولهم في هذه المدرسة المتميزة من اختلاف ذو فرق كبير بينها وبين المدارس التي كانوا فيها سابقا مما يجعلهم يتكيفون تدريجيا بمرور الوقـت مـع نظـام التعلـيم فيهـا ومـع المنهاج التعليمي فيها و النشاطات الغير صفية والأثرائية والتي تلعب دورا كبيرا في أظهار السمات الإبداعية الكامنة لديهم ومساعدتهم على تقديم أحسن ما عندهم من قدرات و سمات أبداعية.

٤- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في ضوء مقياس "ستيرنبرغ وواجنر" لأساليب التفكير؟

بالرجوع إلى الجدول (١٤) يتبين لنا من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أساليب التفكير في ضوء مقياس "ستيرنبرغ وواجنر" لأساليب التفكير أن متوسط أساليب التفكير الكلية لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل قد كان ذات درجة مرتفعة حيث بلغ (٣,٨٥)، وتبين أن مستويات المجالات المختلفة لأساليب التفكير قد تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة، وقد جاء أسلوب التفكير التحرري في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٤,١٣)، أسلوب التفكير التشريعي في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (٤,١٣)، وهما يعتبران ذوو درجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الأخيرة أسلوب التفكير الملكي وبمتوسط (٣,٥٦)، ثم التقليدي بمتوسط (٣,٤١).

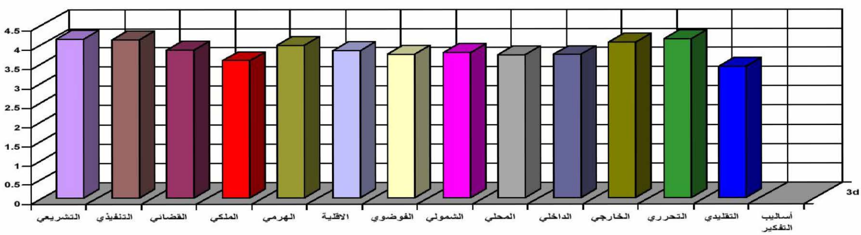
الشكل (١٤)



تبين لنا الأشكال (١٤)، (١٥)، (١٦)، رؤية عامة سريعة حول أساليب التفكير السائدة لدى طلبة مدرسة اليوبيل، أما الأداة المقترحة من قبلنا والمبينة في الشكل (١٧)، حيث نتمكن من خلالها معرفة الصورة العامة لواقع أساليب التفكير الكلية السائدة لدى طلبة مدرسة اليوبيل موجه نحو جهة (أسلوب التفكير التنفيذي، التشريعي، التحرري، والخارجي)، وتقترب من الأسلوب الهرمي و تبتعد عن الأسلوب الملكي، أن تفسير هذا المنحى في أساليب التفكير السائدة له علاقة كبيرة

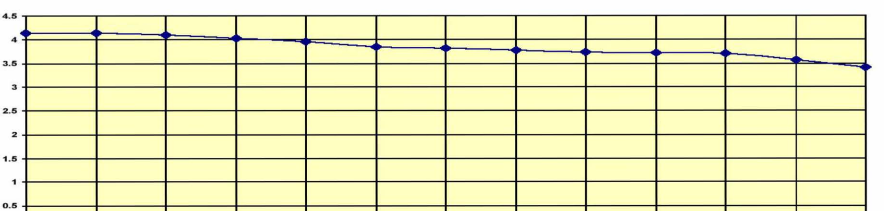
الشكل (١٥)

المتوسطات الحسابية لمجالات أساليب التفكير وفق مقياس ستيرنبرغ



الشكل (16)

المتوسطات الحسابية لمجالات أساليب التفكير وفق مقياس ستيرنبرغ وحسب الرتبة



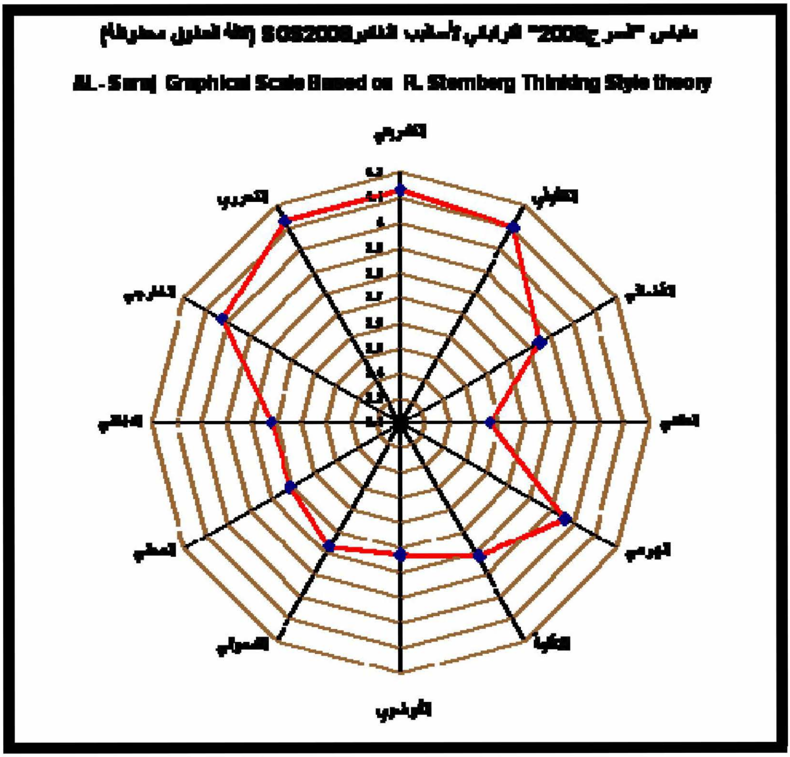
الشكل (   ) أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة في مدرسة اليوبيل

الشكل (١٧)

(موقف أساليب التفكير العام)

الأداة الجرافيكية SGS٢٠٠٨ المقترحة لمعرفة صورة تشخيصية عامة General Diagnostic Picture لمجتمع الدراسة،

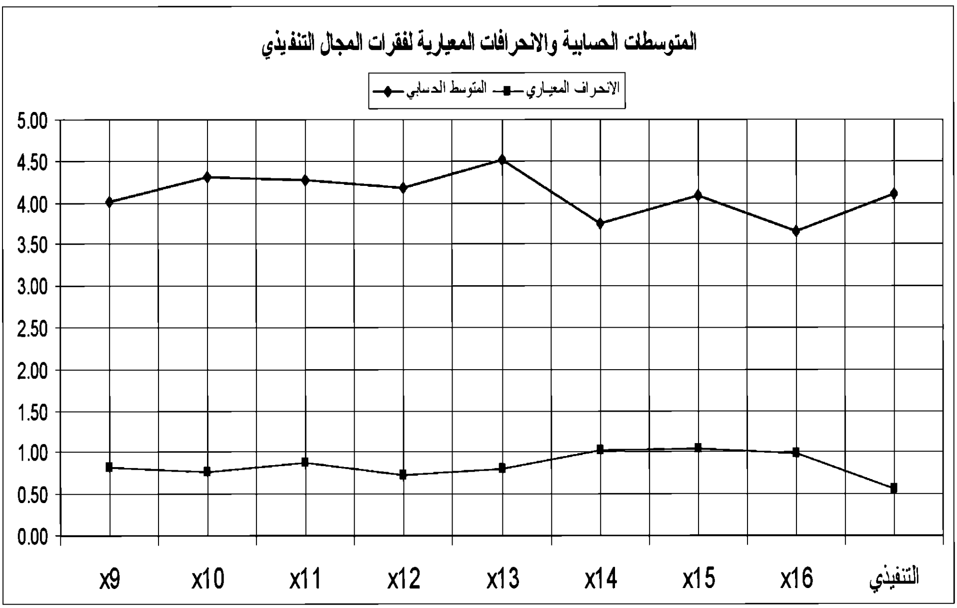
(نلاحظ من خلال المخطط أن توجه المنهاج في مدرسة اليوبيل يسير باتجاه تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة).



بأسلوب التعليم في مدرسة اليوبيل والخصائص التعليمية للطلبة وبقدرتهم على استخدام أسلوب التفكير الأمثل بما يتناسب والواقع العملي الحقيقي في مدرستهم بما يحقق التفوق في الدراسة وتحقيق طموحاتهم وما يخططون له من خطوات لاحقة في حياتهم الدراسية.

يتميز الطلبة ذوو الأسلوب التنفيذي بالميل إلى إتباع القواعد الموضوعية واستخدام الطرق الموجودة مسبقا لحل المشكلات، كما يفضلون الأنشطة المحددة مسبقا وهم دائما يحصلون على نتائج جيدة في اختبارات التحصيل المدرسية كونهم يتقيدون بمادة الدراسة و بالأجوبة كما يحددها المعلم أو كما هي موجودة في المناهج الدراسية. وقد جاءت فقرات المجال التنفيذي ضمن متوسطات حسابية تتراوح بين المرتفعة والمتوسطة وضمن الترتيب المبين في الجدول (١٦) علما إن القيم الخاصة بفقرات هذا الأسلوب تتراوح بين قيمة المتوسط الحسابي (٣,٦٦) و (٤,٥١)، وكما موضح بالشكل (١٨).

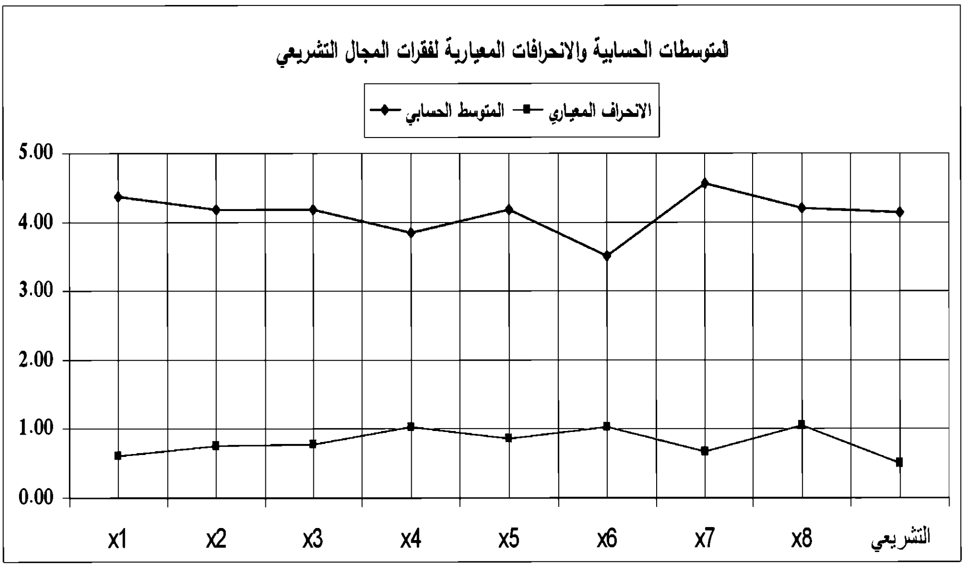
الشكل (١٨)



يتميز أصحاب الأسلوب التشريعي بأنهم يستمتعون بالإبتكار والصياغة والتخطيط لحل المشكلات، وهم يميلون إلى بناء نظام ومحتوى لكيفية حل المشكلات، ومستقلون، ويفضلون المشكلات التي تكون غير منظمة والمشكلات

الإبتكارية، وهذا خير دليل على وجود طلاب موهوبين وبما إن الشريحة التي تناولتها دراستنا هم من الطلاب المتفوقين والموهوبين كان من الطبيعي إن يحصل أسلوب التفكير التشريعي على قيمة متوسط حسابي مرتفعة مما يجعله أحد أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب في مدرسة اليوبيل أي أنهم طلاب موهوبون، ويبين الجدول (١٥) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال التشريعي كذلك الشكل (١٩).

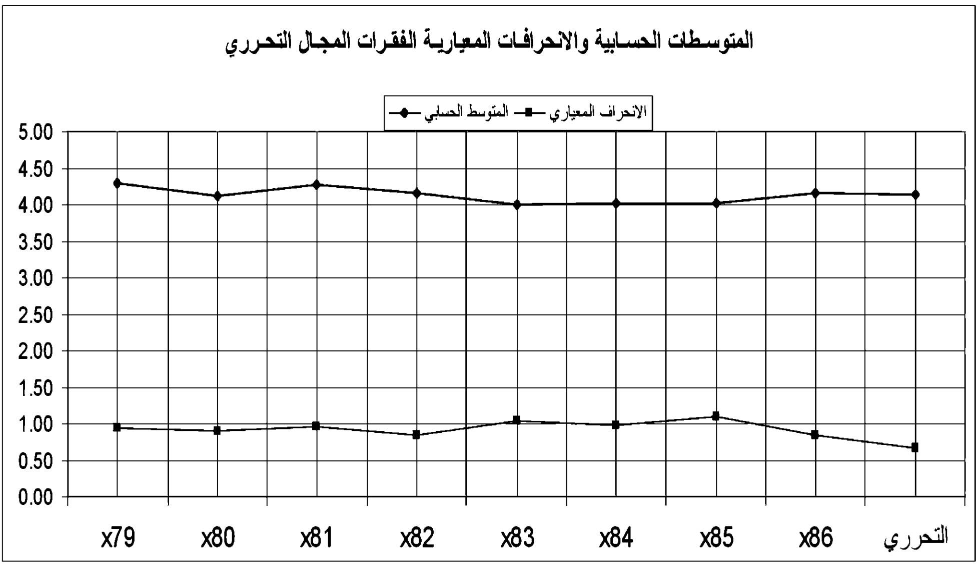
الشكل (١٩)



أما الأسلوب التحرري يعني أن الطلاب الذين يسود عندهم هذا الأسلوب غير متقيدين بالقوانين والإجراءات الموجودة، ويحبون المواقف الغامضة ويفضلون التجديد في كل من العمل والحياة، يسعون دائما لزيادة رقعة التغيير(Sternberg, ١٩٨٨). وبالرجوع إلى الجدول (٢٥) والشكل (٢٠)، نتمكن من معرفة

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال التحرري ونكون صورة عن ترتيبها حسب قيمة المتوسط الحسابي لكل فقرة، حيث جاءت الفقرة " أستمتع بالعمل بالمشاريع التي تتيح لي تجريب طرق حديثة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٤,٢٢)، تلاها بقية الفقرات وكما موضح في الجدول، علما بأن التفكير التحرري هو تفكير أبداعي لا يعرف الحدود الجامدة والمسبقة، وكون عينة الدراسة هي شريحة مبدعة ومتميزة من الطلبة يسود بينهم هذا النوع من أساليب التفكير.

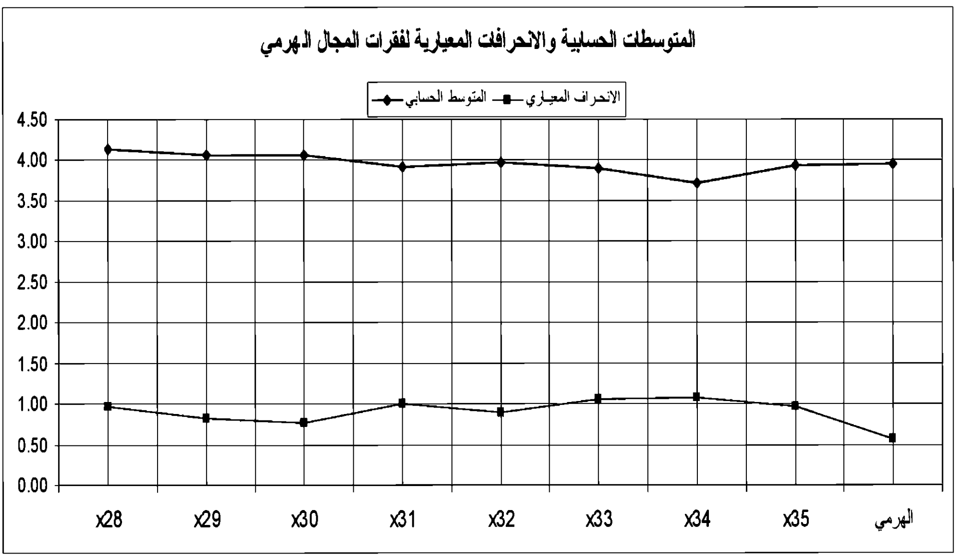
الشكل (٢٠)



أما الطلبة الذين يسود عندهم أسلوب التفكير الهرمي فهؤلاء مدفوعون من خلال ترتيب هرمي للأهداف، ويعرفون بأنه ليس كل الأهداف على درجة واحدة من الأهمية، ويعتقدون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، ولكنهم يبحثون عن التعقيد ولديهم إدراك جيد للأولويات، وعادة ما يكونوا حاسمين، ومنظمون

جدا في حلهم للمشكلات وفي اتخاذهم للقرارات وهذه السمات تعد أركان مهمة لتحقيق النجاح بل بدقة أكثر لتنفيذ المهام بدقة والتزام وهي ضرورية لشريحة الطلاب لأنها تجلب أليهم صفة التنظيم والتتابع في إنجاز الواجبات وهي موجودة ضمن هذه الشريحة من الطلاب والذين يحتاجون الدقة والتنظيم حسب الأولويات في إنجاز واجباتهم وأعمالهم. والجدول (١٩) و الشكل (٢١) يبينان فقرات المجال الهرمي ومتوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية وكذلك ترتيبهما حسب التدريج الذي بينته إستبيانات الدراسة.

الشكل (٢١)



٥- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل تختلف أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في ضوء مقياس ستيرنبرغ وواجنر لأساليب التفكير باختلاف جنسهم؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أساليب التفكير واستخرجت نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق بين تلك المتوسطات حسب متغير الجنس، والجدول (٢٨) يبين تلك النتائج، وتبين نتيجة اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في الدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير حسب متغير الجنس، قد بلغت قيمة (ت=١,٢٧)، وبلغ متوسط أساليب التفكير بالنسبة للإناث (٣,٩١)، وللذكور (٣,٨١)، وبالنسبة لدرجات أساليب التفكير فقد بينت نتائج اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥=• في (المجالات التشريعي، القضائي، الهرمي، الأقلية، التحرري، والتقليدي)، وجميعها لصالح الإناث حيث كانت متوسطات الإناث أعلى من متوسط الذكور في هذه المجالات، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في بقية مجالات أساليب التفكير,وهذا ما يتفق مع (قاسم،١٩٨٩) الذي كشف في دراسته على وجود اختلافات بأساليب التفكير تعزى إلى الجنس والصف وتفوق الإناث في بعض أساليب التفكير على الذكور، بينما لا تتفق الدراسة الحالية مع الدراسة التي أجراها (عجوة،١٩٨٩) والتي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، ما عدى أسلوبي التفكير(المحلي، والمحافظ) توجد فروق ذات دلالة ولصالح الإناث، ويتصف الطلبة ذوو الأسلوب القضائي بتقييم القواعد والإجراءات، كما يميلون إلى الحكم على النظم القائمة، ويفضلون المشكلات التي تساعدهم على القيام بالتحليل والتقييم للأشياء، بينما أصحاب أسلوب الأقلية يتصفون بأنهم مدفوعون من

خلال العديد من الأهداف التي تكون غالبا متناقضة، وتدرك هذه الأهداف على أنها متساوية الأهمية، ويكونون دائما متوترين، ويعتقدون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، ويبحثون عن التعقيد (أحيانا نتيجة للإحباط) وهم متسامحون ومرنون وحاسمون، في حين يتصف الطلبة التقليديون بالتقيد بالقوانين والإجراءات الموجودة وتجنبهم للمواقف الغامضة ما أمكن ذلك، ويفضلون المألوف في الحياة والعمل، كما يفضلون أقل تغيير ممكن. من الملاحظ هنا إن الأسلوب التشريعي كان متوسطه لصالح الإناث وهذا يبرر إلى أن الإبداع والإبتكار وهو من خصائص الأسلوب التشريعي والذي له بعد انفعالي، كون الإناث تميل إلى العمل في النشاطات الإبداعية مثل الموسيقى والشعر والرسم وبقية مجالات الفنون التي ممكن أن نلمس فيها جوانب الطلاقة والأصالة والمرونة وهي نشاطات تتطلب إحساس مرهف ولغة تعبيرية تفوق ما لدى الذكور، بينما يميل الأسلوب التقليدي لصالح الإناث كون مجتمعنا مجتمع شرقي التقاليد واستنادا إلى صفات الأسلوب التقليدي المار ذكرها أعلاه، فأنها تتطابق بصورة كاملة مع صفات الإناث في مجتمعنا, في حين يعتبر التفكير التحرري تفكير أبداعي لا يعرف الحدود الجامدة والمسبقة، وكون عينة الدراسة هي شريحة مبدعة و متميزة من الطلبة يتفوق فيها الإناث على الذكور في هذه المرحلة العمرية نتيجة لتأثير العائلة الثقافي وخاصة وان الباحث لاحظ كون أغلب الفتيات من انحدارات طبقية فوق المتوسطة مما يعكس ثقافة التحرر في التفكير، وهذا لا يعتبر تناقضا واستنادا إلى الأدب التربوي فان ستيرنبرغ Sternberg قد أشار إلى أساليب التفكير المتؤائمة التي ترتبط فيما بينها ارتباط موجب، وإلى أساليب التفكير المتضادة التي ترتبط فيما بينها ارتباط سالب، مع الإشارة إلى أنها كلها ممكن إن توجد لدى الفرد

ويستخدمها كطرق مفضلة وإستراتيجيات لتوجيه واستخدام قدراته (Bernardo, ٢٠٠٢).

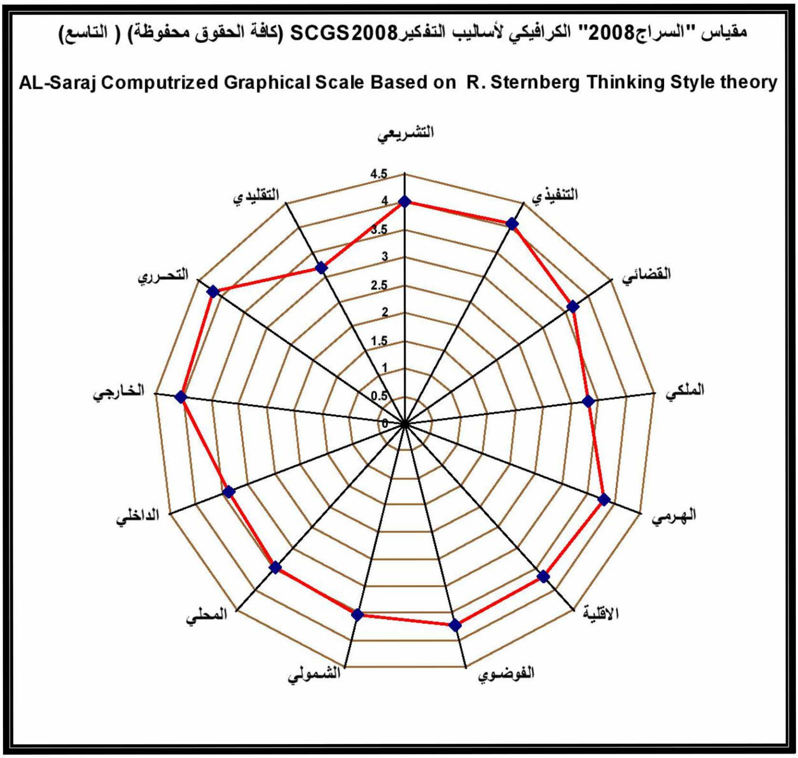
٦- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل تختلف أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في ضوء مقياس ستيرنبرغ وواجنر لأساليب التفكير باختلاف الصف؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أساليب التفكير واستخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين تلك المتوسطات حسب متغير الصف، كما استخرجت نتائج اختبار "توكي" للمقارنات البعدية لفحص مصادر هذه الفروق في حال وجودها، والجدول (٢٩)، يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما يبين الجدول(٣٠) نتائج تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول (٣١) نتائج اختبار "توكي" للمقارنات البعدية، يتبين من الجدول (٢٩) أن هناك فروق ظاهرية في درجات أساليب التفكير حسب الصف ونتيجة لفحص دلالة هذه الفروق بواسطة تحليل التباين الأحادي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥=• في الدرجة الكلية لأساليب التفكير حسب الصف، وبعد تطبيق اختبار "توكي" للمقارنات البعدية تبين أن مصادر هذه الفروق كانت بين طلبة الأول ثانوي وطلبة الثاني ثانوي من جهة وبين طلبة التاسع والعاشر من جهة أخرى، وبينت النتائج وجود فروق في مجالات أساليب التفكير (القضائي، الملكي، الهرمي، الفوضوي، الشمولي، المحلي، الداخلي، والخارجي، والتقليدي) وبينت اختبارات "توكي" أن معظم الاختلافات كانت بين طلبة الثاني ثانوي من جهة وطلبة الصفوف الأخرى من جهة أخرى حيث تبين أن متوسط طلبة الثاني ثانوي كانت الأعلى في معظم المجالات، وهذا ما لا يتفق مع دراسة(البدارين،٢٠٠٣) التي

تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى للصف، ونلاحظ من مجموعة أساليب التفكير التي تميز بها طلبة مرحلة الثاني ثانوي في مدرسة اليوبيل بأنهم يمتلكون الذكاء الإبداعي، ومندفعون لتحقيق هدف واحد في وقت واحد وتنفيذه بدقة حسب تسلسل الأهمية ضمن عدة أهداف وأحيانا يسترسلون في التفكير ويميلون إلى العمل في عالم الأفكار والمفاهيم لديهم عالية، ويميلون إلى المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل ويتوجهون نحو المواقف العملية ومنطوون على أنفسهم وتوجههم دائما نحو الدراسة والواجبات المدرسية، وقليلي العلاقات الاجتماعية ويفضلون دائما الوحدة ويفضلون استخدام أفكارهم في الأشياء أو الأفكار وليس مع الأفراد الآخرين، ولكن لديهم حس وإدراك أجتماعي أكثر ووعي بالعلاقات الشخصية ويبحثون عن المشكلات، ويفضلون المألوف في الحياة والعمل كما يفضلون أقل تغيير ممكن، ويمكن تعليل هذه السمات التي توجد ضمن طلبة الثاني ثانوي إلى عوامل رئيسية مؤثرة عليهم جعلتهم يبتعدون عن أساليب التفكير التي يتصف بها الموهوبين والمبدعين مثل أساليب التفكير التشريعية والتحررية بالإضافة إلى فقدانهم لأسلوب التفكير التنفيذي، ومن ضمن هذه العوامل الضغوط النفسية الناتجة عن ثقافة المجتمع تجاه مرحلة الثاني ثانوي من جانب وتغير أسلوب التدريس خلال مرحلة الثاني ثانوي بحيث توقف العديد من الدروس الإثرائية التي كانت تقدم لهم بنفس المدرسة خلال المراحل اللاحقة بالإضافة ما يسمى بحمى (العلامات) وهي برأي الباحث تشل العقل وتحدد مجال رؤيته بحيث يضيق هذا المجال ويتحدد ضمن عدم وضوح الرؤية بحيث يفقد عقل الطالب أمكانية التفكير بأسلوب تشريعي مبدع يبحث عن الجديد ويتقصى المعرفة ويقدم الحلول التي تتصف بالاصالة والطلاقة والمرونة والإفاضة في حين تتطلب الإجابات في مرحلة الثاني ثانوي استخدام حلول معروفة مسبقا لأسئلة

منشورة نماذج منها في العديد من الكتب والكراسات ويكون الشغل الشاغل للطالب فقط إن يتذكر الأجوبة المطلوبة والمثبتة مسبقا، مما يؤدي إلى تعطيل ملكة الإبداع والتخيل لديه وما يؤكد رأي الباحث هو الفروق في مجال أساليب التفكير الكلية للطلاب في مرحلة التاسع والعاشر من جهة وبين طلاب الأول ثانوي والثاني ثانوي ونلاحظ ذلك من خلال مشاهدة الصورة الكلية التي تبينها الأداة SGS٢٠٠٨ التي صممها الباحث والمبينة في الشكل (٢٢) التاسع والشكل (٢٣) للثاني ثانوي ويمكننا ملاحظة الفرق الواضح في المشهد العام لواقع أساليب التفكير بين الصفوف.

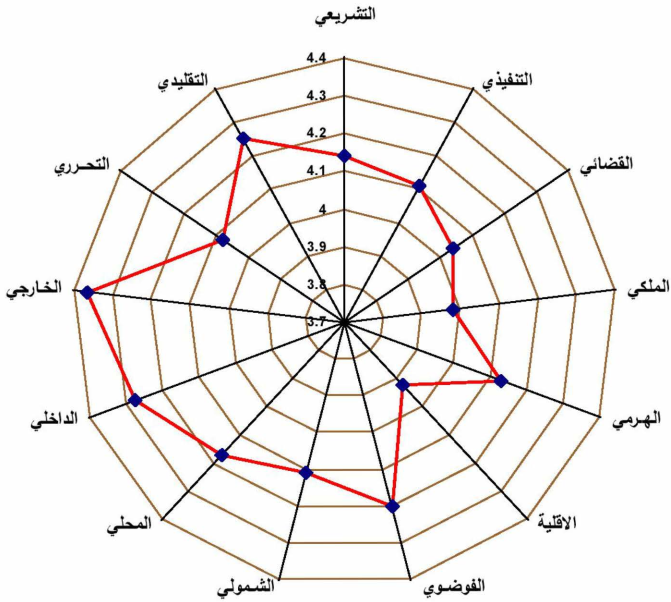
الشكل (٢٢) موقف الصف التاسع



الشكل (٢٣) موقف الصف الثاني ثانوي

مقياس "السراج 2008" الكرافيكي لأساليب التفكير SCGS2008 (كافة الحقوق محفوظة) (التوجيهي)

AL-Saraj Comupterized Graphical Scale Based on R. Sternberg Thinking Style theory



من خلال مراجعة سريعة لمخطط الموقف العام لأساليب التفكير في الصف التاسع والصف الثاني ثانوي، يتبين لنا مقدار التأثير الذي نتج على مخطط أساليب التفكير لطلاب الصف التاسع بعد ثلاث سنوات من التعليم والنشاطات الإثرائية والمنهاج الخاص بمدرسة اليوبيل، مما جعل الطلاب يغيرون ويكيفون أساليب تفكيرهم من أجل استخدام القدرات الأفضل لديهم بما يحقق لهم النجاح والتفوق في الدراسة في مرحلة الثاني ثانوي، ويمكن اعتبار الشكلين أعلاه كوسيلة تقييم ليس فقط للطالب بل للإطلاع على حقيقة المنهاج الذي يطبق في المدرسة

وما هو تأثيره على ضمور أساليب تفكير من جهة وتقوية أساليب تفكير أخرى من جهة أخرى، وهو أمر مهم بالنسبة للقائمين على تخطيط وتصميم المناهج الخاصة بالموهوبين.

٧- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في ضوء مقياس "ستيرنبرغ وواجنر" لأساليب التفكير وسماتهم السلوكية في ضوء مقياس تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين لرينزولي ورفاقه؟

بينت نتائج معامل ارتباط بيرسون وجود علاقة طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥=• بين الدرجة الكلية لأساليب التفكير لدى طلبة مدرسة اليوبيل وبين الدرجة الكلية لجميع مجالات السمات السلوكية (من الجدير بالذكر أن لا ننسى أن معاملات الارتباط ليست كبيرة رغم إنها دالة، والسبب يرجع إلى كون عينة الدراسة صغيرة نسبيا) ، وقد كانت أعلى العلاقات بين أساليب التفكير ومجال السمات القيادية التي بلغت(٠,٣١٤). ويرى الباحث أن ذلك يعزى إلى إن كل مجالات السمات السلوكية التي تم تقديرها من قبل المعلمون هي سمات تخص الطلاب المتفوقون والموهوبون وبالنظر إلى إن الطلاب في مدرسة اليوبيل هم من الشريحة التي تمتاز بمستواها العلمي والتحصيلي العالي وبقابليتها على استخدام أساليب التفكير المناسبة من أجل استخدام القدرات والسمات التي تتوفر لديهم من اجل تحقيق النجاح والتفوق، وهذا يتفق مع دراسة (Sternberg, ١٩٩٤).

أن السمات القيادية يتصرف صاحبها بمسؤولية ويمكن الاعتماد عليه لإنجاز النشاطات والمشاريع، ولديه القابلية على تفصيل وتوضيح الأفكار والتواصل

بصورة جيدة مع الآخرين، ويكون صاحبها واثقا بنفسه عندما يتفاعل مع أقرانه من نفس العمر، ولديه القابلية لتنظيم ووضع البنى للأشياء والأفراد والمواقف ويتصف بروح التعاون عندما يعمل مع الآخرين بالإضافة إلى ميله لإدارة وتوجيه النشاطات التي يشترك بها مع الآخرين، ولأن هذه السمات تلتقي مع أساليب التفكير القضائية والتنفيذية والتشريعية فهذه نقاط تلاقي بين هذا الأسلوب التفكير السلوكية وبين أساليب التفكير.

تبين وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير(التنفيذي، التقليدي، والملكي) من جهة وبين درجة (سمات الدافعية والتعليمية)، نلاحظ أن أسلوب التفكير التنفيذي يتميز صاحبه بالميل إلى إتباع القواعد الموضوعية واستخدام الطرق الموجودة مسبقا لحل المشكلات، كما يفضلون الأنشطة المحددة مسبقا والأجوبة المحددة والمعروفة، أما أصحاب الأسلوب التقليدي فيتصفون بأنهم يتقيدون بالقوانين والقواعد السائدة والإجراءات الموجودة وتجنب المواقف الغامضة قدر الإمكان ويفضلون المألوف في الحياة والعمل، في حين يتميز الأفراد أصحاب الأسلوب الملكي بأنهم مندفعون باتجاه الهدف الموجود حاليا في أيديهم وينفذون هدف واحد في مرحلة واحدة ولديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل، نستنتج من ما سبق أن الثلاثة أساليب التفكير السابقة تتطابق مع مواصفات الطلاب المتميزون وأصحاب الذكاء التحليلي ومن الذين يحصلون على أعلى العلامات حينما يكون نوع الاختبار الدراسي اختبارا يعتمد على حفظ وتذكر واسترجاع المعلومات، وهذا ما يتطابق مع فقرات سمات الدافعية والسمات التعليمية الموضحة في الجداول(٧) و(٨) على التوالي ولذا وجدنا الارتباط موجبا وذو دلالة إحصائية بين أساليب التفكير (التنفيذي، التقليدي، الملكي) من جهة وبين سمات الدافعية

والسمات التعليمية من جهة أخرى, وهذا يتفق مع دراسة زهانج ((Zhang, ١٩٩٨).

تبين وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير(التشريعي، التقليدي، الداخلي، والتحرري) من جهة وبين (السمات الإبداعية، الدافعية، والقيادية)، يتميز الأفراد ذوو الأسلوب التشريعي بأنهم يستمتعون بالإبتكار والصياغة والتخطيط وحبهم لحل المشكلات، وهم يميلون إلى بناء نظام ومحتوى لكيفية حل المشكلات، ومستقلون ويفضلون المشكلات التي تكون غير منظمة والمشكلات الإبتكارية الجديدة، أما الأفراد التقليديون فيتميزون بأنهم متقيدون بالمباديء والإجراءات الموجودة فعلا كأتباع القوانين وتنفيذها، في حين يتصف أصحاب أسلوب التفكير الداخلي بأنهم منطوون على أنفسهم وتوجههم نحو العمل والمهمة التي ينجزوها ويفضلون استخدام ذكائهم في أنجاز أعمالهم والأشياء أو الأفكار، أما أصحاب الأسلوب التحرري فهم غير متقيدين بالقوانين ويحبون المواقف الغامضة ويفضلون التجديد في العمل والحياة، وبالرجوع إلى الجداول(٦، ٧، ٩) الخاصة بالسمات السلوكية الإبداعية والقيادية والدافعية نرى أن هناك توافقا بينها وبين أساليب التفكير مما أدى إلى حدوث هذا الارتباط الطردي الموجب ونظرا لكون الشريحة هي من الطلاب المتميزين والموهوبين بالإضافة إلى كونهم من الطلاب المتميزين تحصيليا، تبين وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير(القضائي والشمولي والمحلي) من جهة وبين الدرجة الكلية للسمات السلوكية من جهة أخرى باستثناء مجال السمات الإبداعية حيث تبين عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية، وهذا يتفق مع دراسة (Sternberg, ١٩٩٣).

يتميز أصحاب أسلوب التفكير القضائي بتقييم القواعد والإجراءات ويميلون إلى الحكم على النظم القائمة ويفضلون المشكلات التي تساعدهم على القيام بالتحليل والتقييم للأشياء، وهذا يعتبر نوع من الذكاء التحليلي و ليس الإبداعي بينما يبين الجدول (٦) ما يتميز به أصحاب السمات الإبداعية الذين هم أصحاب سمات إبتكارية وتفكير إبداعي يبتعد كثيرا عن ما يتميز به أصحاب أسلوب التفكير القضائي والذين هم أصحاب ذكاء تحليلي لا توجد لديهم القدرة على خلق الجديد وإبتكار الأفكار التي تتصف بالاصالة والمرونة والطلاقة بل أن كل همهم أن تعرض عليهم مشاكل معينة أو حالات لكي يقوموا بإصدار الأحكام عليها بعد التحليل، ولذا لم تكون هناك علاقة بينهما، وتبين وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التفكير الفوضوي من جهة وبين درجة السمات الإبداعية من جهة أخرى.

يتصف الطلاب ذوو الأسلوب الفوضوي بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف وهم عشوائيون في معالجتهم للمشكلات وغالبا ما تكون أهدافهم غير واضحة ولا يتأملونها، ويعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل وهم متطرفون، فهم أما حاسمون أو غير حاسمين جدا، بالإضافة إلى كونهم غير منظمين، وهذا ما أجمع عليه أغلب الباحثين بشأن مواصفات الأفراد الموهوبين ومن خلال دراسة السيرة الشخصية لحياة بعض العلماء، وهو أمر طبيعي إن توجد هذه العلاقة الموجبة مع السمات السلوكية وهو ما ذكره "تورنس"(Torrance,١٩٨١) وأعتبرها من خصائص الطلبة الموهوبين والمبدعين بما فيها من إيجابيات و سلبيات (الهويدي، ٢٠٠٣).

التوصيات:

١- يرى الباحث بأنه تقع مسؤولية كبيرة على العائلة من أجل تشجيع الأسلوب التشريعي وتنمية النواحي التشريعية لدى الطفل ما قبل المدرسة.

٢- لأسلوب المعاملة الوالدية دور كبير في تنمية أساليب التفكير، وعلى الآباء أن يشجعوا أبنائهم على طرح الأسئلة بالإضافة على الرد عليها بطرق مناسبة مما يؤدي إلى تنمية أسلوب التفكير التشريعي لديهم.

٣- يقترح الباحث أن يلم المعلمون بصورة جيدة بأساليب التفكير السائدة لدى طلبتهم من أجل أن يكونوا أكثر مرونة عند تدريس طلابهم بما يتوافق مع الأساليب السائدة لديهم.

٤- المراجعة السنوية لأساليب التفكير السائدة لدى الطلبة من قبل المدرسة أو المؤسسات التربوية من أجل وضع صورة واضحة لأساليب التفكير ويقترح الباحث استخدام الأداة التي اقترحها وصولا إلى تحديد (بروفايلات) شخصية لكل طالب أو لكل مدرسة أو منطقة تعليمية وبما يخدم المنهج التعليمي العام الذي يجري تطبيقه.

٥- تشجيع وإجراء المزيد من الدراسات، على إن تتناول العلاقة بين أساليب التفكير و(الثقافة السائدة في المجتمع، المستوى المعيشي،المناطقي، المستوى التعليمي للآباء، تسلسل الابن في العائلة)

المصادر والمراجع العربية

القرآن الكريم.

١- إبراهيم، عبد الستار. (١٩٧٩). **أصالة التفكير**.القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

٢- أبو علام، رجاء محمود. (١٩٩٣). **علم النفس التربوي** (ط٦). الكويت:دار القلم للنشر والتوزيع.

٣- البدارين، غالب سليمان عليان. (٢٠٠٣). **أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

٤- ببيي, هدى الحسيني. (٢٠٠٥). **دور المعلم المرشد في إرشاد المتفوق الموهوب**. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين المنعقد في ١٦\١٧ ٢٠٠٥, عمان- الأردن.

٥- بكار, عبد الكريم. (٢٠٠٢). **لماذا نحب التفكير. مجلة المعرفة.(٨٣), ص ص٣٢-,٤٠**

٦- تيخاميروف، ك. (١٩٨٤).**سيكولوجية التفكير**.جامعة موسكو.

٧- جروان, فتحي عبد الرحمن. (١٩٩٩). **تعليم التفكيرمفاهيم وتطبيقات** (ط١). القاهرة:عالم الكتب.

٨- جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٢). **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم** (ط١). عمان: دار الفكر.

٩- جروان, فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٤). **الموهبة والتفوق والإبداع** (ط٢). عمان: دار الفكر.

١٠- جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٨). **أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين** (ط٢).عمان: دار الفكر.

١١- الحسن, هشام. (١٩٩٥). **تطور التفكير عند الطفل** (ط١). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٢- حسين، حسن طاحون. (٢٠٠٣). **أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات. دراسة مقارنة بين الطلاب المصريين والسعوديين، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد,٤٣**

١٣- حبيب، مجدي عبد الكريم. (١٩٩٥ب). **الخصائص البنائية لتفكير المعلمين والمعلمات**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٤- حبيب، مجدي عبد الكريم. (١٩٩٦). **التفكير والأسس النظرية والاستراتيجيات**. القاهرة،مكتبة النهضة المصرية.

١٥- حبيب، مجدي عبد الكريم. (١٩٩٧أ). **أساليب صنع القرار في ضوء بعض خصال الشخصية. مجلة البحوث النفسية والتربوية،كلية التربية جامعة المنوفية، العدد(٢)، السنة(٢١).**

١٦- حبيب، مجدي عبد الكريم. (١٩٩٧). **التحكم الذاتي والسمات الإبتكارية المصاحبة للتفكير متعدد الأبعاد لدى طلاب المرحلة الجامعية. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة، العددان(٤٠،٤)، السنة(١٠)،ص ص (٥٠-٧٨).**

١٧- الدردير، عبد المنعم. (٢٠٠٣). **أساليب التفكير لستيرنبرغ لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية. دراسة عاملية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.**

١٨- الدردير، عبد المنعم. (٢٠٠٤). **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي** (ط١). القاهرة: عالم الكتب.

١٩- الرحو, جنان سعيد. (٢٠٠٣). أساسيات **في علم النفس** (ط١). لبنان: الدار العربية للعلوم.

٢٠- ريم, سيلفيا. (٢٠٠١). **تعليم الموهوبين والمتفوقين**. ترجمة عطوف محمود ياسين, مراجعة زهير مصطفى (ط١). دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق .

٢١- زحلوق، مها. (٢٠٠٣). **التربية الخاصة للمتفوقين** (ط١). سورية: منشورات جامعة دمشق.

٢٢- الزعبي، أحمد محمد. (٢٠٠٣). **التربية الخاصة للموهوبين** (ط١). دمشق: دار الفكر.

٢٣- ستيرنبرغ، روبرت. (٢٠٠٤). **أساليب التفكير**. ترجمة عادل سعد يوسف، القاهرة: دار النهضة المصرية.

٢٤- السرور، ناديا هايل. (٢٠٠٣). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**(ط٤).عمان:دار الفكر.

٢٥- سليمان, عبد الرحمن سيد. (٢٠٠٤). **المتفوقون عقليا: خصائصهم, إكتشاهم, تربيتهم, مشكلاتهم** (ط١). القاهرة:مكتبة زهراء الشرق.

٢٦- سليمان، شاكر عبد الحميد. (١٩٩٥). **أساليب التعلم والتفكير وعلاقتها بدافعية الإنجاز، مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، المجلد (٥٥)، العدد (٤)، ص ص ١٠٥-,١٣٠**

٢٧- سولسو، روبرت. (١٩٩٦). **علم النفس المعرفي**. الكويت: دار الفكر الحديث.

٢٨- الشيخلي, خالد خليل. (٢٠٠٥). **الأطفال الموهوبون والمتفوقون** (ط١). الإمارات العربية المتحدة: الكتاب الجامعي.

٢٩- صالح,قاسم حسين. (شبكة الانترنت):**http://prof.qassimmental.8m.com/index.html**

٣٠- صبحي، تيسير. (١٩٩٢). **الموهبة والإبداع طرائق التشخيص** (ط١). عمان: دار إشراق للنشر.

٣١- الطيب، عصام علي. (٢٠٠١). **أنماط السلوك الخيالي وعلاقتها بالتفكير الإبتكاري لدى الطلاب بالتعليم ثانوي الفني الصناعي بمحافظة قنا**. رسالة ماجستير، كلية التربية قنا، جامعة جنوب الوادي.

٣٢- الطيب، عصام علي. (٢٠٠٦). **أساليب التفكير** (ط١). القاهرة:عالم الكتب.

٣٣- عبد العزيز، رشاد علي موسى، وأحمد، على أحمد. (٢٠٠٠). **الفروق في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بين المرجئين وغير المرجئين أكاديميا من الجنسين**

لطلبة الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد(٩٠)، يونيو. ص ص ٢٢٩-,٣٣٣

٣٤- عبد الغفار، عبد السلام. (١٩٧٧). **التفوق العقلي والإبتكار**. القاهرة: دار النهضة العربية

٣٥- العتوم، عدنان. (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق**. (ط١). عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣٦- عجوة، عبد العال حامد. (١٩٩٨). **أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية ببنها، العدد (٣٣)، المجلد(٩)، ص ص ٣٦١-٤٣٠.**

٣٧- عدس، محمد عبد الرحيم. (١٩٩٧)، **نهج جديد في التعلم والتعليم**. عمان: دار الفكر للنشر و التوزيع.

٣٨- العواملة، حابس سليمان. (٢٠٠٨). **محاضرات غير منشورة حول أساليب كشف الموهوبين**. الأردن: كلية الأميرة عالية، عمان.

٣٩- قاسم، نادر فتحي. (١٩٨٩). **العلاقة بين بعض أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية**.رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس، مصر.

٤٠- القريطي, عبد المطلب أمين. (٢٠٠٥). **الموهوبين والمتفوقين** (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

٤١- كلنتن، عبد الرحمن. (٢٠٠٢). رحلة مع الموهبة. الرياض: دار طويق للنشر والتوزيع.

٤٢- محمد,عبد الصبور منصور. (٢٠٠٣). **مقدمة في التربية الخاصة (سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم)** (ط١). القاهرة:مكتبة زهراء الشرق .

٤٣- المركز العالمي، شبكة الانترنت: **(http://www.emoe.org).**

٤٤- نادر، فتحي جاسم. (١٩٨٩). **العلاقة بين أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٤٥- نجاتي، محمد عثمان. (١٩٧٩). **علم النفس** (ط٨). الكويت: دار القلم.

٤٦-الهويدي, زيد, والجمل, محمد جهاد. (٢٠٠٣). **أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين** (ط١).الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

٤٧- الهويدي, زيد. (٢٠٠٧). **الإبداع ماهيته اكتشافه تنميته** (ط٢). الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

٤٨- ويتي، بول. (١٩٦٨). **أطفالنا الموهوبين**. ترجمة صادق سمعان، القاهرة: دار النهضة العربية.

٤٩- **اليوبيل**, نشرة تعريفية صادرة عن مؤسسة الملك الحسين للتمييزE.mail: Jubilee@jubilee.edu.jo

المصادر والمراجع الإنجليزية:

1-Abraham, R. (1997): **Thinking styles as moderators of role stressor-job satisfaction relationship**, Leadership & Organization Development Journal, 18(5).

2-Albrecht, K. (2000): **Mindex Theory, Thinking Styles**, http://www.karlalbrecht.com/mindex/mindextheory.htm.

3-Bernardo, A.; Zhang, L. & Callueng, C. (2002): **Thinking styles & academic achievement among Filipino student**, the journal of Genetic Psychology, 163(2).

4-Cam. P. (1993). **Thinking together: Philosophical Ignobly for the class room**, Sydney, Hale & Iremonger/ Primary English Teaching Association.

5-Cano, Garcia, Francisco & Hughes, Elaine. (2000). **Learning & Thinking Style; Analysis of Their Interpretation Ship & Influence**

on Academic Achievement. Educational Psychology. ERIC Document Service, No.080-143, ERIC200209.

6-Costa, A. (1985). **The Behaviors of Intelligence, In A. L. Costa, Developing Minds**. Alexandria: ASCD Publishing Company.

7-**Creativelearing: Internet Website Education of the Gifted & Talented**, Fourth Edition by A. Davis, Copyright1988 ALLYN & BACON Education Company (http://www.creativelearning.com/Assess/test55.htm)

8-De Boer, B. & Coetzee, H. (2000): **The thinking styles preferences of learners in cataloguing & classification**, Paper Presented Council & General Conference, (Pretoria, South Africa).

9-Delisi, P. (2002): I **think I am, there fore ....: An inquiry into the thinking styles of IT** http://www.org-synergies.com/Thinking

10-Harrison, A. & Bramson, R. (1982): **The art of thinking: The classic guide to increasing brain power**, New York: Berkley Publishing Group.

11-He, Y. (2001): **The nature of thinking styles**, [On-line]: Available: http:// www.heyunfeng.net/English/thinking.HTML,document.Apr.

12-Herrmann, D. (1987): **Task appropriateness of mnemonic techniques, Perceptual and Motor Skills**, 64, 171-178.

13-Kitano, M. (1990) **Intellectual Abilities & Psychological Intensities in young Gifted Children: Implications for the Gifted**, Reoper review, vol (13): 5-10.

14-Lipman, M. (1985). **Thinking skills fostered by philosophy for children. New Jersey**: Lawrence Erlbaum.

15-Ksrdu, internet website: http://wwwksrdu.net

16-Moudir: Internet website http://WWW.moudir.com/vb/showthread.php?t=1658

17-Reis, S. M. (1995) **Talent Ignored, Talent Diverted: The Cultural Context Underlying Giftedness in Females**, Gifted Child Quarterly, Vol. 39, No.3, p. 162-170.

18-Renzulli, J. (1973). **New Directions in Creativity**. New York: Harper & Row.

19-Sternberg, R. (1988): **Mental Self-government: A theory of intellectual styles & their development**, Human Development, 31, 197-224.

20-Sternberg, R. (1990): **Thinking styles: Keys to understand student performance**, Phi Delta Kappan, 71(1), 366-371.

21-Sternberg, R. & Wagner, (1991): **MSG thinking styles inventory Manual**, Unpublished test Yale University, New Haven: CT.

22-Sternberg, R. & Lubart, and T. (1991): **Creating creative minds**, Phi Delta Kappan, 76(2), 608-614.

23-Sternberg, R. & Grigorenko, E. (1993): **Thinking styles and the gifted**, Reoper Review, 16 (2), 122-131.

24-Sternberg, R. (1994): **Thinking styles theory and assessment at the interface between intelligence and personality**, New York: Cambridge University Press.

25-Sternberg, R. (1994a): **Allowing for thinking style**, Educational Leadership, 52(3).

26-Sternberg, R. & Grigorenko, E. (1997): **Are cognitive styles still in style**, American Psychologist, 52(7).

27-Sternberg, R. & Grigorenko, E. (1995): **Styles of thinking in the school**, European Journal for High Ability, 6, 201-219.

28-Sternberg, R. (1997a): **Thinking styles**, New York Cambridge University Press.

29-Sternberg, R. (1997b): **Style of thinking and learning**, Canadian Journal of School Psychology, 13(2), 15-40.

30-Torrance, E. P . (1962): "**Highly Intelligent And Highly Creative Children**". Bureau of Educational Research, University Of Minnesota.

31-Wikipedia, Arabic wikipedia. [On-line]: From Wikipedia, the free encyclopedia http://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%85%D8%A7%D8%B1%D9%8A_%D9%83%D9%88%D8%B1%D9%8A.

32-Zhang, L. (2001): **Thinking styles, self-esteem and extracurricular experience**, International Journal of Psychology, 36(2), 100-107.

33-Zhang, Zhicheng, Richard, R. Steven. (1997); **Learning-Thinking Style Inventory**: LTSRE & Multivariate Analysis. ERIC Document Service, No. 142, 150; RIE, 199712.

34-Zhang, L.F. Sternberg, R.J (1998). **Thinking Style, Abilities & Academic Achievement among Hong Kong University Student**, Educational Research Journal, 13(1).

الملاحــــــق

الملحق (١)

إستبيان تقدير السمات السلوكية لرينزولي ورفاقه كما يراها المعلم لقياس وتحديد السمات السلوكية لدى طلبة مدرسة اليوبيل

أخي الطالب / أختي الطالبة:

يقوم الباحث بدراسة ميدانية لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الموهبة والإبداع من جامعة البلقاء التطبيقية وعنوانها (العلاقة بين السمات السلوكية وأساليب التفكير السائدة في ضوء " نظرية ستيرنبرغ Sternberg " لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل). تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين السمات السلوكية وفقا لمقياس رينزولي (Renzulli) ومدى ارتباطها بأساليب التفكير وفقا لنظرية ستيرنبرغ Sternberg لأساليب التفكير (نظرية التحكم الذاتي العقلي) لدى طلبة مدرسة اليوبيل. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام مقياس رينزولي ورفاقه لقياس وتحديد السمات السلوكية والذي يتكون من قسمين:

القسم الأول: يتضمن معلومات شخصية عن المفحوص الاسم، الجنس، التخصص، الصف (التاسع، العاشر، ثانوي، الثاني ثانوي)، مدى العلاقة مع الطالب، أسم الأستاذ وتوقيعه، تاريخ تعبئة البيانات.

القسم الثاني: يتضمن فقرات المقياس وتبلغ (٣٤) فقرة ضمن السمات (الإبداعية، التعليمية، الدافعية، القيادة) حيث يضع الفاحص (x) أمام الفقرة تحت الدرجة التي تصف الطالب، وفق تدريج ر باعي: لا تنطبق (١)، نادرا (٢)، غالبا (٤)، دائما (٥).

علما بان هذه البيانات سوف يتم تثبيتها من قبل المعلم نفسه و كما هو يراها عند طلبته.

شاكرا لكم حسن تعاونكم

و اللـه ولي التوفيق

الباحث / عبد المحسن سلمان شلش السراج

ecg4i@yahoo.com

استبيان تقدير السمات السلوكية كما يراها المعلم لقياس وتحديد السمات السلوكية لدى طلبة مدرسة اليوبيل،اعداد السراج بالاعتماد على نماذج (سرور, نذر، كلنتن) المعربة لمقياس رينزولي.

(Questionaire for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students by Renzulli.)

اسم الطالب	
الجنس	
التخصص / الصف	
منذ متى وأنت تعرف الطالب	
أسم الأستاذ وتوقيعه	
تاريخ تعبئة هذه البيانات	

تعليمات عامة: السمات التالية تظهر على معظم الطلبة المبدعين، نرجو منكم تعبئة هذه الاستمارة للطالب المناسب

وفقا للقياس التالي ووضع (x) تحت السمة المناسبة:

١	هذه السمة لا تنطبق على الطالب
٢	نادرا ما نلاحظ هذه السمة على الطالب
٣	نلاحظ هذه السمة أحيانا
٤	دائما نلاحظ السمة على الطالب

السمات الإبداعية :

الرقم	السمة السلوكية	٤ دائما	٣ أحيانا	٢ نادرا	١ لا تنطبق
١	محب للاستطلاع ، يسأل عن كل شيء وباستمرار				
٢	لديه أفكار وحلول لمشاكل ومسائل متعددة، وتتسم إجابته بالذكاء				
٣	يعبر عن رأيه بجرأة، قد يكون متطرفا لكنه لا يخشى النقد				
٤	على قدر عال من حب اكتشاف الغامض والمجازفة				
٥	يتميز بسرعة البديهية وسعة الخيال والتلاعب بالألفاظ والأفكار				
٦	يتمتع بروح الدعابة والطرفة والفكاهة				
٧	مرهف الحس وذو عاطفة جياشة وسريع التأثر عاطفيا				
٨	ذواق للجمال وملم بالإحساس الفني يرى الوجه الجمالي للأشياء				
٩	لا ينسجم بسهولة مع الآخرين في العمل الجماعي لا يخشى الاختلاف وله أسلوبه في التنفيذ				
١٠	نقده بناء يدقق في التحاليل والتعاليل قبل قبولها				
للاستخدام الرسمي					
المجموع الكلي لكل عمود على حدة (المجموع الرأسي)					
المجموع الكلي (المجموع النهائي)					

ecg4i@yahoo.com

استبيان تقدير السمات السلوكية كما يراها المعلم لقياس وتحديد السمات السلوكية لدى طلبة مدرسة اليوبيل،اعداد السراج بالاعتماد على نماذج (سرور, نذر، كلنتن) المعربة لمقياس رينزولي.

(Questionaire for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students by Renzulli.)

اسم الطالب	
الجنس	
التخصص / الصف	
منذ متى وأنت تعرف الطالب	
أسم الأستاذ وتوقيعه	
تاريخ تعبئة هذه البيانات	

تعليمات عامة: السمات التالية تظهر على معظم الطلبة المبدعين، نرجو منكم تعبئة هذه الاستمارة للطالب المناسب وفقا للقياس التالي ووضع (x) تحت السمة المناسبة:

١	هذه السمة لا تنطبق على الطالب
٢	نادرا ما نلاحظ هذه السمة على الطالب
٣	نلاحظ هذه السمة أحيانا
٤	دائما نلاحظ السمة على الطالب

صفات الدافعية:

الرقم	السمة السلوكية	٤ دائما	٣ أحيانا	٢ نادرا	١ لا تنطبق
١	يسعى إلى إتقان أي عمل يوكل إليه أو يرغبه وينفذه بدقة				
٢	لا يستريح إلى الأعمال الروتينية				
٣	بحاجة إلى قليل من الحث لإتمام عمله				
٤	يسعى إلى إتمام عمله ويراجع نفسه وعمله قبل تسليم العمل				
٥	يفضل العمل بمفردة قد يحتاج إلى قليل من الحث والتشجيع				
٦	يهتم بأمور الكبار التي لا يبدي من هو في سنه أي اهتمام لها				
٧	غالبا ما يكون حازما ومغامرا ومتعصبا (عنيدا)				
٨	يحب تنظيم الأشياء والعيش بطريقة منظمة				
٩	يميز بين الصواب والخطأ، الحسن والسيئ، وكثيرا ما يبادر إلى تقييم الحوادث				
للاستخدام الرسمي					
المجموع الكلي لكل عمود على حدة (المجموع الرأسي)					
المجموع الكلي (المجموع النهائي)					

ecg4i@yahoo.com

استبيان تقدير السمات السلوكية كما يراها المعلم لقياس وتحديد السمات السلوكية لدى طلبة مدرسة اليوبيل،اعداد السراجecg4i@yahoo.com بالاعتماد على نماذج (سرور, نذر، كلنتن) المعربة لمقياس رينزولي.

(Questionaire for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students by Renzulli.)

اسم الطالب	
الجنس	
التخصص / الصف	
منذ متى وأنت تعرف الطالب	
أسم الأستاذ وتوقيعه	
تاريخ تعبئة هذه البيانات	

تعليمات عامة: السمات التالية تظهر على معظم الطلبة المبدعين، نرجو منكم تعبئة هذه الاستمارة للطالب المناسب وفقا للقياس التالي ووضع (x) تحت السمة المناسبة:

١	هذه السمة لا تنطبق على الطالب
٢	نادرا ما نلاحظ هذه السمة على الطالب
٣	نلاحظ هذه السمة أحيانا
٤	دائما نلاحظ السمة على الطالب

السمات التعليمية:

الرقم	السمة السلوكية	٤ دائما	٣ أحيانا	٢ نادرا	١ لا تنطبق
١	لديه حصيلة لغوية ومصطلحات تفوق مستوى عمره ويتقن استخدامها				
٢	لديه حصيلة كبيرة من المعلومات وعن مواضيع شتى				
٣	سريع البديهية وقوي الذاكرة				
٤	نافذ البصيرة ومحلل للوقائع وسريع لتوقع النتائج ويسأل عن كيفية وحيثية الأشياء				
٥	ملم ببعض الأنظمة والقواعد والقوانين التي تساعده على وضع التعميم على الأحداث				
٦	حاد الملاحظة ويرى الأشياء من زوايا مختلفة				
٧	كثير القراءة والمطالعة لمواضيع تفوق مستوى سنه				
٨	يستقرأ ويحلل الأمور المعقدة إلى عناصر يسهل تعليلها (لنفسه)				
للاستخدام الرسمي					
المجموع الكلي لكل عمود على حدة (المجموع الرأسي)					
المجموع الكلي (المجموع النهائي)					

استبيان تقدير السمات السلوكية كما يراها المعلم لقياس وتحديد السمات السلوكية لدى طلبة مدرسة اليوبيل،اعداد السراج بالاعتماد على نماذج (سرور, نذر، كلنتن) المعربة لمقياس رينزولي.

(Questionaire for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students by Renzulli.)

اسم الطالب	
الجنس	
التخصص / الصف	
منذ متى وأنت تعرف الطالب	
أسم الأستاذ وتوقيعه	
تاريخ تعبئة هذه البيانات	

تعليمات عامة: السمات التالية تظهر على معظم الطلبة المبدعين، نرجو منكم تعبئة هذه الاستمارة للطالب المناسب وفقا للقياس التالي ووضع (x) تحت السمة المناسبة:

١	هذه السمة لا تنطبق على الطالب	
٢	نادرا ما نلاحظ هذه السمة على الطالب	
٣	نلاحظ هذه السمة أحيانا	
٤	دائما نلاحظ السمة على الطالب	

السمات القيادية :

الرقم	السمة السلوكية	٤ دائما	٣ أحيانا	٢ نادرا	١ لا تنطبق
١	يتصرف بمسؤولية، ويمكن الاعتماد عليه لإنجاز النشاطات والمشاريع				
٢	يرغب بأن يحترم من قبل رفاقه في الصف				
٣	لديه القابلية على تفصيل وتوضيح الافكار والتواصل بصورة جيدة مع الآخرين				
٤	واثق بنفسه عندما يتفاعل مع أقرانه من نفس العمر				
٥	لديه القابلية لتنظيم ووضع البنى للأشياء، الأفراد، المواقف				
٦	يتصف بروح التعاون عندما يعمل مع الآخرين				
٧	يميل إلى إدارة وتوجيه النشاطات عندما يشترك مع الآخرين				
للاستخدام الرسمي					
المجموع الكلي لكل عمود على حدة (المجموع الرأسي)					
المجموع الكلي (المجموع النهائي)					

ecg4i@yahoo.com

ملحق رقم (٢)

مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر المبني على نظرية السلطة الذاتية العقلية.(عجوة، أبو سريع، ١٩٩٨) (البدارين،2003)

أخي الطالب / أختي الطالبة

يقوم الباحث بدراسة ميدانية لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الموهبة والإبداع من جامعة البلقاء التطبيقية وعنوانها (العلاقة بين السمات السلوكية وأساليب التفكير السائدة في ضوء " نظرية ستيرنبرغ Sternberg " لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل). تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين السمات السلوكية وفقا لمقياس رينزولي (Renzulli) ومدى ارتباطها بأساليب التفكير وفقا لنظرية ستيرنبرغ Sternberg لأساليب التفكير (نظرية التحكم الذاتي العقلي) لدى طلبة مدرسة اليوبيل. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام مقياس ستيرنبرغ وواجنر لأساليب التفكير والذي يتكون من قسمين:

القسم الأول: يتضمن معلومات شخصية عن المفحوص الجنس، التخصص، الصف (التاسع، العاشر، ثانوي، الثاني ثانوي).

القسم الثاني: يتضمن فقرات المقياس وتبلغ (٩٤) فقرات، حيث يضع المفحوص (x) أمام الفقرة تحت الدرجة التي تصفك، وفق تدريج خماسي أبدا (١)، نادرا (٢)، أحيانا (٣)، غالبا (٤)، دائما (٥).

شاكرا لكم حسن تعاونكم

و اللـه ولي التوفيق

الباحث / عبد المحسن سلمان شلش السراج

جامعة البلقاء التطبيقية

البيانات الشخصية:

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- التخصص: ....
- الصف: التاسع ☐ العاشر ☐
  الأول ثانوي ☐ الثاني ثانوي ☐

الرقم	الفقــــــــــرات	دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادراً (٢)	أبداً (١)
١- المجـال التشريعي (Legislative Style)						
١.	أفضل عمل الأشياء بطريقتي وأفكاري الخاصة بي					
٢.	استخدم أساليبي واستراتيجياتي الخاصة بي في حل أي مشكلة أواجهها					
٣.	أجرب أفكاري لأرى إلى أي مدى ستحقق أهدافها					
٤.	أتعامل مع المشاكل التي تمكنني من تجريب أساليبي الخاصة بي في معالجتها					
٥.	أفضل البدء أولاً باستخدام أفكاري الخاصة بي عند القيام بمهمة ما					
٦.	أفضل قبل الشروع بمهمة ما فهم آلية القيام بها					
٧.	أشعر بالسعادة حيال المهمة التي أقوم بها عندما أكون قادراً على تحديد ما الذي سأفعله وكيف أفعله					
٨.	أفضل المواقف التي تعطيني الفرصة وتمكنني من استخدام أفكاري وأساليبي في التعامل معها					
٢- المجال التنفيذي (Exeutive Style)						
٩.	آخذ في الاعتبار آراء ووجهات نظر الآخرين عند صنع قرار ما					
١٠.	أحرص على استخدام الطريقة المناسبة في حل أي مشكلة					
١١.	أفضل المشاريع ذات البنية الواضحة وفق خطة وهدف واضح ومحدد					
١٢.	أتأكد من الطريقة الواجب استخدامها قبل البدء بمهمة أو مشروع ما					
١٣.	أفضل المواقف التي يكون فيها دوري واضحاً ومحدداً					
١٤.	أفهم آلية حل مشكلة ما باتباع قواعد محددة					
١٥.	أستمتع بعمل الأشياء التي أتمكن من عملها وفق إرشادات وتعليمات					
١٦.	أتبع قواعد محددة عند أداء مهمة أو حل مشكلة ما					

٣- المجال القضائي (Judicial Style)						
١٧.	انتقد أساليب الآخرين في معالجة الأشياء عند مناقشة أو كتابة بعض الأفكار					
١٨.	أقرر الفكرة التي أختارها عندما أواجه أفكاراً متناقضة					
١٩.	أتحقق من وجهات نظر الآخرين المخالفة لوجهة نظري وأفكاري					
٢٠.	أفضل المهمات التي تمكني من وضع درجة تقييمية لتصاميم وطرق الآخرين في عمل الأشياء					
٢١.	أفضل المشاريع التي تمكنني من دراسة أفكار ووجهات نظر الآخرين المختلفة					
٢٢.	أعمل مقارنة بين وجهات النظر المتناقضة عند اتخاذ قرار ما					
٤- المجال الملكي (Monarhic Style)						
٢٣.	أرتكز على فكرة واحدة رئيسية عند مناقشة وكتابة بعض الأفكار					
٢٤.	أميل إلى إهمال المشاكل التي تستجد عند محاولة إنهاء مهمة ما					
٢٥.	أستخدم أي وسيلة للوصول إلى أهدافي وغاياتي					
٢٦.	آخذ في اعتباري عاملاً رئيسياً واحداً عند محاولة صنع قرار ما					
٢٧.	أركز على مهمة واحدة في الوقت الواحد					
٥- المجال الهرمي (Hierarchis Style)						
٢٨.	أضع أولويات للأشياء التي من الضروري عملها قبل البدء بتفنيذها					
٢٩.	أحب أن تكون الأفكار والمسائل موضع النقاش مرتبة وفق الأهمية عند المناقشة والكتابة					
٣٠.	أعرف الأشياء التي يجب عليّ عملها قبل البدء بمهمة أو مشروع ما					
٣١.	أدرك جيداً خطورة المشاكل التي أعالجها ووفق أي ترتيب يتم معالجتها					
٣٢.	أدرك جيداً الترتيب الذي وفقه يتم تنفيذ عدة أشياء يجب عملها					

٣٣.	أعمل قائمة مرتبة وفق ألأهمية للأشياء التي سوف أنفذها عند القيام بمهمة ما					
٣٤.	أدرك الآلية التي سترتبط بها عناصر المهمة بالهدف الكلي للمهمة عند القيام بمهمة ما					
٣٥.	أهتم بالآلية التي سترتبط بها الأفكار سوية عند مناقشة أو كتابة بعض الأفكار					
٦- المجال الأقلية: (Oligrachic Style)						
٣٦.	عادة ما أبدأ بتنفيذ أي من عناصر المهمة التي أتولاها					
٣٧.	أقوم بعمل عدة مهام بنفس الأهمية في آن واحد					
٣٨.	أقسم وقتي واهتمامي بين عدة مهام وأشياء يجب عملها					
٣٩.	أحاول عمل عدة أشياء مرة واحدة لكي أستطيع التنقل بينها					
٤٠.	عادة ما أعمل عدة أشياء مرة و احدة					
٤١.	أميل بالنظر إلى جميع جوانب مشروع ما بنفس الأهمية عند القيام به					
٧- المجال الفوضوي (Anarchie Style)						
٤٢.	أعمل ما تلتقطه يديّ أولاً عندما يكون لدى عدة أشياء يجب عملها					
٤٣.	انتقل بين المهام لأنها تبدو لي بنفس الأهمية					
٤٤.	أعالج جميع أنواع المشاكل حتى وإن بدا لي بعضها تافه					
٤٥.	استخدم أية أفكار تخطر على ذهني عند مناقشة أو كتابة بعض الأفكار					
٤٦.	أجد أن حل مشكلة ما يؤدي إلى عدة مشاكل أخرى بنفس الأهمية					
٤٧.	آخذ في الاعتبار جميع وجهات النظر عند صنع قرار ما					
٤٨.	أحاول وبقدر ما أستطيع وبأي ترتيب كان عمل عدة أشياء بالغة الأهمية					
٤٩.	آخذ في الاعتبار جميع الأساليب في تنفيذ مهمة ما حتى وإن كان بعضها غير مجدي					

٨- المجــال العالمي أو الشمولي (Glob al Style)						
.٥٠	أحب المواقف والمهات التي لا تعني بالتفاصيل					
.٥١	اهتم بالتأثير العام لمهمة ما أكثر من الاهتمام بالتفاصيل					
.٥٢	أميل للتأكيد على الجوانب العامة لمهمة ما والتأثير الكلي لها					
.٥٣	أحب المواقف التي تمكنني من التركيز على الصورة العامة، أكثر من التفاصيل					
.٥٤	أعرض الصورة العامة لأفكاري في المناقشة أو الكتابة					
.٥٥	أميل إلى إعطاء أهمية قليلة للتفاصيل					
.٥٦	أحب العمل بالمشاريع التي تتعامل بالقضايا العامة وليس القضايا المحددة					
٩- المجال المحلي (Local Style)						
.٥٧	أفضل التعامل مع مهمة واحدة محددة بدلاً من التعامل مع عدة مهام عامة					
.٥٨	أجمع التفاصيل والمعلومات الدقيقة عن المشروع الذي بصدد تنفيذه					
.٥٩	أحب المسائل التي تعطي التفاصيل أهمية					
.٦٠	أعطي اهتماماً كبيراً لعناصر المهمة أكثر من تأثيرها ومغزاها الكلي					
.٦١	أعتقد أن التفاصيل أكثر أهمية من الصورة الكلية عند مناقشة أو كتابة موضوع ما					
.٦٢	أحفظ عن ظهر قلب الحقائق ودقائق المعلومات دون ارتباطها مع أي محتوى محدد					
١٠- المجال الداخلي (Internal Style)						
.٦٣	أحب السيطرة والتحكم بجميع مراحل مشروع ومهمة ما دون استشارة ومساعدة من الآخرين					
.٦٤	استند على حكمي الشخصي على الموقف عند محاولة صنع قرارا ما					

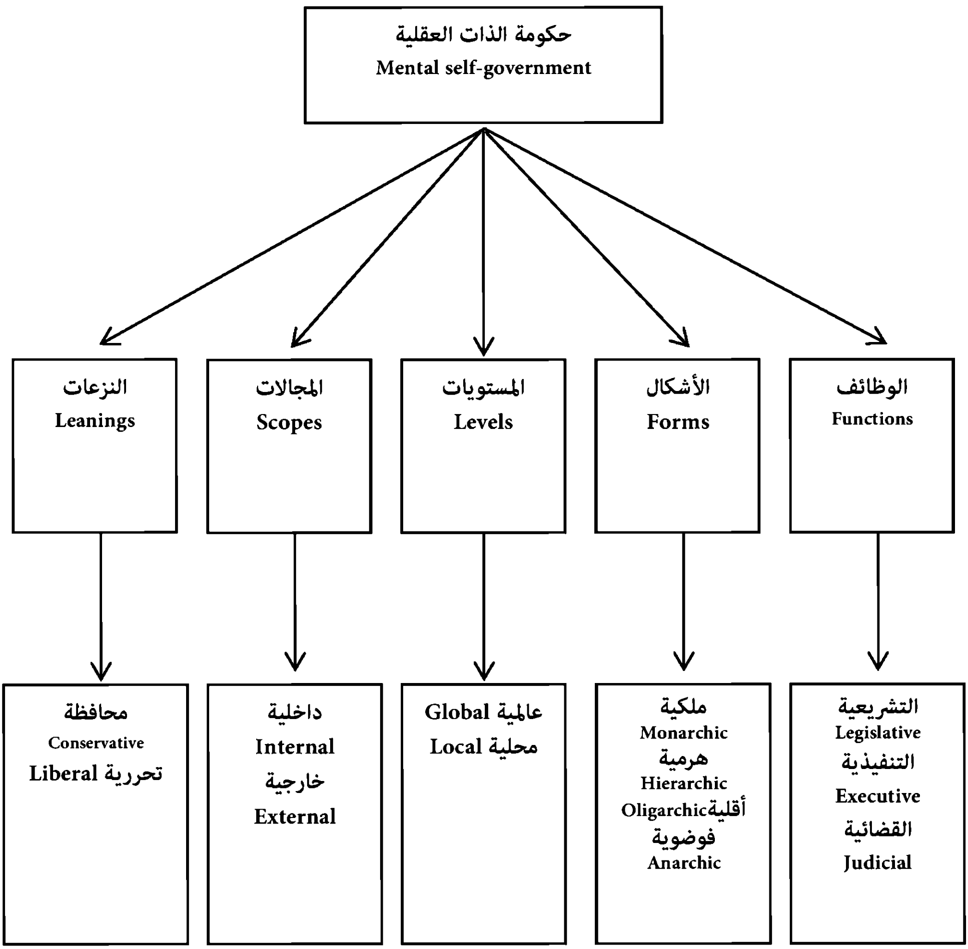
٦٥.	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها تطبيق أفكاري دون الاعتماد على أفكار الآخرين					
٦٦.	أحب فقط استخدام أفكاري في عمل الأشياء					
٦٧.	أحب المشاريع والمهام التي أستيطع إنجازها بمفردي					
٦٨.	أفضل قراءة التقارير للحصول على المعلومات التي أحتاجها من الاستفسار عنها من الآخرين					
٦٩.	أحب حل أي مشكلة أواجهها بمفردي					
٧٠.	أحب العمل بمفردي في أداء المهام					
١١- المجال الخارجي (External Style)						
٧١.	أحب القيام بعملية عصف ذهني بمشاركة زملائي وأصدقائي لتوليد أفكار ذات علاقة بموضوع المهمة التي أقوم بها					
٧٢.	أفضل مناقشة الآخرين للحصول على المعلومات التي احتاجها من قراءة التقارير التي تتعلق بها					
٧٣.	أحب المشاركة في النشاطات التي تمكنني من مشاركة الآخرين بروح الفريق الواحد					
٧٤.	أحب المشاريع التي تمكنني من العمل مع الآخرين جنباً إلى جنب					
٧٥.	أحب المواقف التي تمكنني من التفاعل مع الآخرين والجميع يعملون فيها سوياً					
٧٦.	أحب دمج أفكاري مع الآخرين في المناقشات والحوارات					
٧٧.	أفضل التعامل مع البشر بدلاًالتعامل مع الأشياء					
٧٨.	أحب مشاركة الآخرين بالأفكار والاستفادة من معلوماتهم عند القيام بمشروع ما					
١٢- المجال التحرري (Liberal Style)						
٧٩.	أستمتع بالعمل بالمشاريع التي تتيح لي تجريب طرق حديثة					
٨٠.	أحب المواقف التي تمكنني من تجريب أساليب جديدة في عمل الأشياء					

٨١.	أحب تغيير الروتين لكي تتحسن وتتطور طرق وأساليب تنفيذ المهام					
٨٢.	أحب تحدي الأساليب والأفكار القديمة والبحث عن كل ما هو أفضل					
٨٣.	عندما أواجه مشكلة ما، فإنني أفضل تجريب استراتيجيات جديدة في حلها					
٨٤.	أحب المشاريع التي تتيح لي النظر إلى المواقف من منظور جديد					
٨٥.	أحب البحث عن المشاكل القديمة وحلها بطرق وأساليب جديدة					
٨٦.	أحب عمل الأشياء بطرق جديدة لم يستخدمها الآخرون في الماضي					
١٣- المجال التقليدي (Conservative Style)						
٨٧.	أفضل عمل الأشياء بطرق وأساليب تم استخدامها في الماضي					
٨٨.	أتبع الطرق والأفكار التي تم استخدامها في الماضي عند تولي مسؤولية شيء ما في الوقت الحاضر					
٨٩.	أحب المهمات والمواقف التي تتضمن قواعد ثابتة يتم اتباعها في أداء هذه المهمات والتعامل مع هذه المواقف					
٩٠.	لا أحب المشاكل التي تنشأ عند عمل الأشياء بطريقة تقليدية اعتيادية					
٩١.	أعتمد وأستند على قواعد معيارية في عمل الأشياء					
٩٢.	أحب المواقف التي تمكنني من اتباع روتين محدد					
٩٣.	أحل أي مشكلة تواجهني بطريقة تقليدية معروفة مسبقاً					
٩٤.	أحب المواقف التي يكون فيها دوري الذي ألعبه تقليدياً واعتيادياً					

ملحق (٣)

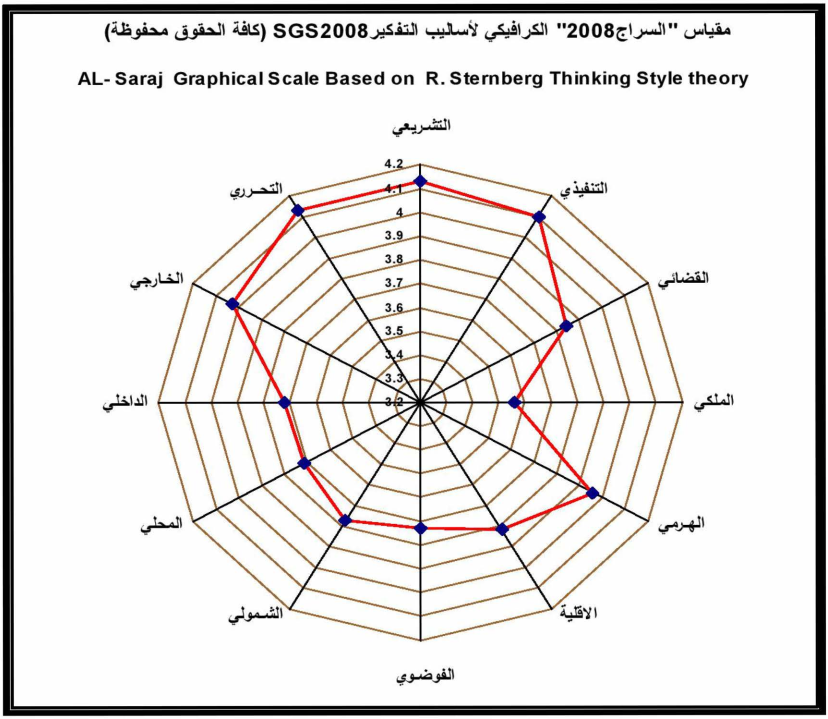
مخطط هيكلي وضعه عبد المحسن سلمان شلش السراج لبيان

الشكل الكلي لجوانب حكومة الذات العقلية وفق "نظرية ستيرنبرغ"



ملحق(٤)

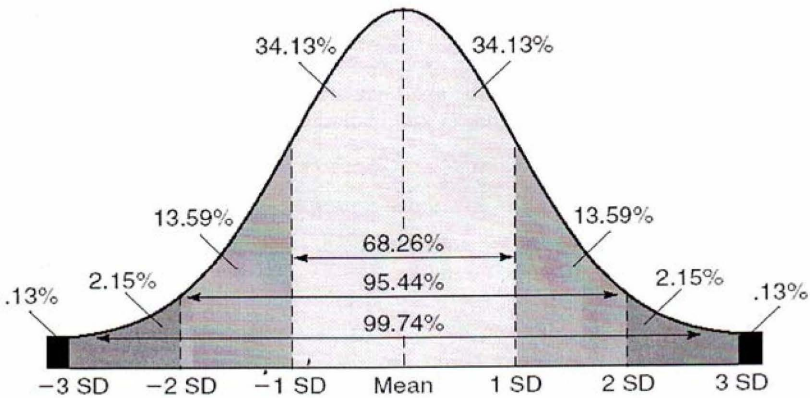
الأداة الجرافيكية SGS2008 المقترحة لمعرفة صورة تشخيصية عامة General Diagnostic Picture لمجتمع الدراسة (نلاحظ من خلال المخطط أن توجه المنهاج في مدرسة اليوبيل يسير باتجاه تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة).



ملحق (٥)

الرتب المئوية Percentile ranks والعلامات المعيارية Standard Scores ونسبة الذكاء IQ (معامل الذكاء)

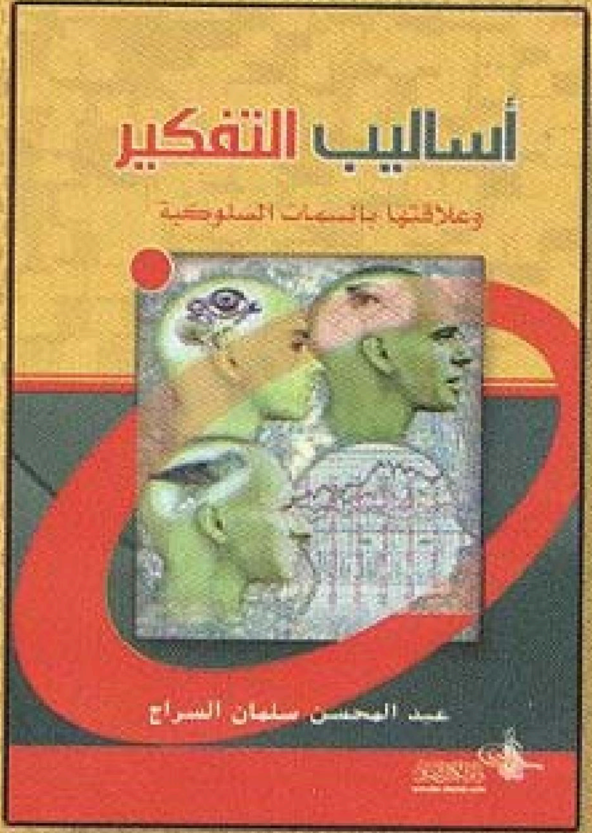
بالعلاقة مع مخطط التوزيع الطبيعي



z-scores	−3	−2	−1	0	1	2	3
Percentile ranks	0.1	2	16	50	84	98	99.9
IQ	55	70	85	100	115	130	145
SAT	200	300	400	500	600	700	800

Percentile ranks and standard scores in relation to the normal curve. SD = standard deviation.

IQ= INTELLIGENCE QUOTIENT



أساليب التفكير
وعلاقتها بالسمات السلوكية

ISBN 9957-492-51-9
9789957492519
دار الكتاب الثقافي
www.dar-alketab.com